Волинський національний університет
імені Лесі Українки

ACTA PAEDAGOGICA VOLYNIENSES

Випуск 1

Видавничий дім
«Гельветика»
2026

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

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

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

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

Половіна Олена Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, Україна

Гудима Наталія Василівна, кандидат філологічних наук, доцент, керівник навчально-методичного відділу, доцент кафедри теорії та методик початкової освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна

Онопрієнко Оксана Володимирівна, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, член-кореспондент НАПН України, завідувач відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко, Інститут педагогіки НАПН України, Україна

Рібцун Юлія Валентинівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу логопедії, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Україна

Алієв Сахиб Хуммат огли, доктор філософії з педагогіки, доцент, Мінгечевирський державний університет, завідувач сектором виконавчого органу влади, м. Мінгечевир, Азербайджан

Алієва Нармін Абульфазівна, доктор філологічних наук, доцент, головний науковий співробітник, Інститут мовознавства ім. І. Насімі Національної Академії Наук Азербайджану, Азербайджан

Букова Алена, доктор філософії, Інститут фізичного виховання та спорту, Університет імені Павла Йозефа Шафарика в Кошице, Словаччина

Гусейнова Наїле Тофиг, доктор педагогічних наук, доцент, декан факультету «Дошкільна освіта», Азербайджанський державний педагогічний університет, Азербайджан

Хояк Малгожата, доктор, співробітник Інституту педагогіки, факультету педагогіки та психології, координатор групи із взаємодії з зовнішнім середовищем факультету педагогіки та психології, завідувач науково-дослідної лабораторії нейроосвіти Міждисциплінарної дослідної групи «NeuroEduLab», Університет Марі Кюрі-Склодовської, Республіка Польща

Журнал ухвалено до друку Вченою радою
Волинського національного університету імені Лесі Українки
26 березня 2026 р., № 4

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

Ідентифікатор медіа: R30-02328

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

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

«Acta Paedagogica Volynienses» включено до Переліку наукових фахових видань України
категорії Б у 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, 2026

РОЗДІЛ 1
ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

УДК 373.2.015.31:172.15(477)
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.1

Світлана ЖЕЙНОВА
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя, Україна, 69000
***ORCID:** 0000-0001-8857-4620*

Бібліографічний опис статті: Жейнова, С. (2026). Педагогічні умови формування української національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 3–8, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.1

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті досліджено педагогічні умови формування української національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку в закладах дошкільної освіти. Встановлено, що старший дошкільний вік є сенситивним періодом для засвоєння базових уявлень про Батьківщину, рідну мову, традиції, культурну спадщину та державну символіку. Проаналізовано головні законодавчі документи України, зокрема Закони України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності», «Про дошкільну освіту» та Базовий компонент дошкільної освіти, які визначають нормативні засади формування української національної ідентичності у дітей та роль дошкільної освіти у цьому процесі. Розкрито сутність педагогічних умов як цілеспрямованої сукупності організаційних, змістових і методичних чинників освітнього процесу, що забезпечують узгодженість виховних впливів, інтеграцію навчального матеріалу з національно-культурним середовищем і застосування діяльнісного підходу. Окреслено роль педагога як носія патріотичних цінностей та моделювача позитивного ставлення дітей до української культури, історії та традицій. Виділено ключові умови ефективного формування національної ідентичності: наповнення освітнього процесу національно зорієнтованим змістом, створення національно-культурного середовища, активізація різних видів діяльності, залучення сімей вихованців і підвищення професійної компетентності педагогів. Проаналізовано практичні форми реалізації зазначених умов, зокрема використання інтегрованих проєктів, ігрових і дослідницьких завдань, театралізованих заходів, мультимедійних технологій і спільних родинних активностей. Реалізація окреслених умов забезпечує цілісність, системність і результативність процесу формування української національної ідентичності, сприяє розвитку патріотичних почуттів, усвідомленню дітьми своєї належності до українського народу та формуванню соціально-громадянської компетентності.

***Ключові слова:** українська національна ідентичність, діти старшого дошкільного віку, педагогічні умови, заклад дошкільної освіти, національно-патріотичне виховання, патріотизм.*

Svitlana ZHEINOVA
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Preschool Education and Social Work, Bohdan Khmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University, Naukovoho Mistechka str., 59, Zaporizhzhia, Ukraine, 69000
***ORCID:** 0000-0001-8857-4620*

To cite this article: Zheinova, S. (2026). Pedahohichni umovy formuvannia ukrainskoi natsionalnoi identychnosti u ditei starshoho doshkilnoho viku [Pedagogical conditions for the formation of Ukrainian national identity in senior preschool children]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 3–8, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.1

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF UKRAINIAN NATIONAL IDENTI IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

The article examines the pedagogical conditions for the formation of Ukrainian national identity in senior preschool children within preschool educational institutions. It is established that the senior preschool age is a sensitive period for acquiring basic concepts about the homeland, native language, traditions, cultural heritage, and state symbols. Key legislative documents of Ukraine have been analyzed, including the Laws of Ukraine «On the Basic Principles of State Policy in the Sphere of Consolidating Ukrainian National and Civic Identity», «On Preschool Education», and the Basic Component of Preschool Education, which define the normative foundations for the formation of Ukrainian national identity in children and the role of preschool education in this process. The essence of pedagogical conditions is revealed as a purposeful combination of organizational, content-related, and methodological factors of the educational process that ensure coherence of educational influences, integration of learning material with the national-cultural environment, and the application of an activity-based approach. The role of the educator as a carrier of patriotic values and as a model for fostering a positive attitude toward Ukrainian culture, history, and traditions in children is outlined. Key conditions for effective formation of national identity are highlighted: enriching the educational process with nationally oriented content, creating a national-cultural educational environment, activating various types of activities, involving families of children, and enhancing the professional competence of educators. Practical forms of implementing these conditions are analyzed, including the use of integrated projects, game- and research-based tasks, theatrical activities, multimedia technologies, and joint family engagements. The implementation of these conditions ensures the integrity, systematization, and effectiveness of the process of forming Ukrainian national identity, promotes the development of patriotic feelings, children's awareness of their belonging to the Ukrainian nation, and the formation of socio-civic competence.

Key words: *Ukrainian national identity, senior preschool children, pedagogical conditions, preschool educational institution, national and patriotic education, patriotism.*

Актуальність проблеми. Сучасні соціокультурні та суспільно-політичні трансформації в Україні актуалізують проблему національно-патріотичного виховання підростаючого покоління як одного з пріоритетних напрямів державної освітньої політики. В умовах глобалізаційних процесів, інформаційної відкритості та викликів, пов'язаних із збереженням національної самобутності, особливої значущості набуває формування української національної ідентичності з раннього віку. Старший дошкільний вік є сенситивним періодом для становлення базових уявлень дитини про себе як представника певної нації, усвідомлення належності до українського народу, прийняття його культурних і духовних цінностей.

У дошкільному дитинстві закладаються первинні уявлення про Батьківщину, рідну мову, національні традиції, звичаї, державну символіку, формується емоційно-ціннісне ставлення до історії та культури свого народу.

Згідно із Законом України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності», формування української національної ідентичності громадян України має відбуватися на всіх вікових етапах, починаючи з раннього дитинства. Закон визначає освіту, зокрема дошкільну, як важливий інструмент реалізації державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності, спрямованої на виховання поваги до державної мови, культури, історичної спадщини та традицій українського народу (Закон України «Про основні засади державної політики…», 2022).

Водночас, попри чітке нормативне закріплення важливості формування української національної та громадянської ідентичності з раннього дитинства, у вищезазначеному Законі України не конкретизовано педагогічні умови, механізми та шляхи реалізації цих завдань у системі дошкільної освіти: окреслено лише загальні стратегічні орієнтири державної політики, однак не визначено специфіки освітнього впливу з урахуванням вікових особливостей дітей старшого дошкільного віку.

У практиці закладів дошкільної освіти це зумовлює певну фрагментарність і несистемність у реалізації завдань національно-патріотичного виховання, що часто залежить від суб'єктивного бачення педагогів-вихователів, їхнього професійного досвіду та рівня підготовленості. Відсутність науково обґрунтованих педагогічних умов формування української національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку ускладнює забезпечення цілісності, наступності та результативності цього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування української національної ідентичності особистості, зокрема в контек-

сті виховання підростаючого покоління, неодноразово ставала предметом наукових досліджень українських і зарубіжних учених. Теоретико-методологічні засади національної ідентичності розкрито у працях філософів, соціологів і психологів, серед яких І. Бех, С. Бойко, О. Титар, С. Толочко, Є. Пелагеша, К. Журба, А. Яблуновський які наголошують на ціннісно-смисловій природі ідентичності, її зв'язку з національною самосвідомістю, культурою, мовою та історичною пам'яттю народу.

Особливості формування української національної ідентичності та патріотичних почуттів у дітей дошкільного віку розглядалися у дослідженнях А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, Т. Піроженко, О. Рейпольська, О. Богатирьова, які підкреслюють сенситивність дошкільного віку для засвоєння базових уявлень про Батьківщину, рідну мову, народні традиції, символіку та культурну спадщину.

Формування основ української національної ідентичності у старшому дошкільному віці досліджують О. Косенчук, В. Ляпунова, І. Негрій, Д. Олійник, О. Федорчук, які у своїх наукових працях акцентують увагу на значущості саме старшого дошкільного дитинства як базового етапу становлення національної ідентичності особистості.

Педагогічні умови як наукова категорія були предметом досліджень О. Бражнич, Т. Вдовичин, Г. Голубова, Т. Гуцман, А. Зубко, О. Пєхота, Б. Чижевський, які розглядали їх як сукупність взаємопов'язаних факторів, що забезпечують ефективність освітнього процесу.

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що, попри наявність значної кількості досліджень, присвячених національно-патріотичному вихованню та формуванню української національної ідентичності, проблема визначення й систематизації педагогічних умов формування української національної ідентичності саме у дітей старшого дошкільного віку залишається недостатньо розробленою. Вище зазначене зумовлює потребу в подальшому теоретичному осмисленні та науковому обґрунтуванні педагогічних умов, які забезпечують цілісність і результативність зазначеного процесу в закладах дошкільної освіти.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та визначенні педагогічних умов формування української національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку в освітньому процесі закладів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливим підґрунтям для реалізації процесу формування української національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку є нормативно-правова база дошкільної освіти. Зокрема, відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту», серед основних завдань дошкільної освіти визначено виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної мови, регіональних мов або мов національних меншин та рідної мови, національних цінностей Українського народу, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля. Зазначені положення безпосередньо корелюють із метою формування української національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку та підкреслюють значущість дошкільної освіти як базового етапу становлення національно свідомої особистості (Закон України «Про дошкільну освіту», 2024).

В Базовому компоненті дошкільної освіти (БКДО, 2021) зазначається, що педагогічні умови організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти мають забезпечувати цілісний розвиток особистості дитини, формування її ціннісних орієнтацій та соціальної компетентності. Зміст дошкільної освіти орієнтований на ознайомлення дітей з культурною спадщиною, традиціями та цінностями українського народу, розвиток поваги до державної мови й національної символіки. Інтеграція освітніх напрямів, діяльнісний і дитиноцентричний підходи, а також взаємодія закладу дошкільної освіти з родиною визначаються як необхідні умови ефективного формування української національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021).

Зосередимо увагу на з'ясуванні сутності педагогічних умов формування української національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку. На думку Г. Голубової, поняття «педагогічні умови» розглядається як сукупність спеціально організованих і взаємопов'язаних чинників освітнього процесу, що зумовлюють ефективність виховання, навчання та розвитку особистості. Дослідник

акцентує увагу на визначальній ролі особливостей організації навчально-виховного процесу, які забезпечують його цілісність, узгодженість освітніх і виховних впливів, а також створюють сприятливі умови для гармонійного розвитку особистості та розкриття її індивідуального потенціалу (Голубова, 2017).

Нам імпонує також визначення, запропоноване Т. Вдовичин, відповідно до якого педагогічні умови розглядаються як цілісна сукупність чинників, що забезпечують упорядкування й регулювання педагогічного процесу, узгоджену взаємодію його суб'єктів і компонентів з метою досягнення запланованих освітніх результатів. Науковець підкреслює, що педагогічні умови сприяють удосконаленню міжособистісних взаємин між учасниками освітнього процесу, створюють передумови для розв'язання конкретних дидактичних завдань, а також активізують пізнавальну діяльність, самостійність і ініціативність вихованців, що позитивно впливає на загальну результативність освітнього процесу (Вдовичин, 2013).

У контексті дослідження формування української національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку заслуговує на увагу підхід І. Негрій. Спираючись на Закон України «Про основні засади державної політики…», дослідник визначає українську національну ідентичність як стійке усвідомлення особою своєї належності до української нації як самобутньої спільноти, об'єднаної національними символами, спільним історичним досвідом, духовно-культурними цінностями, українською мовою та народними традиціями. На думку І. Негрій, формування української національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку відбувається передусім у межах освітнього процесу закладів дошкільної освіти за активної ролі педагога-вихователя (Негрій, 2024).

Важливою є також думка Д. Олійник, згідно якої роль педагога у формуванні української національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку не обмежується лише передаванням знань про країну, її символіку чи традиції. Вихователь-педагог насамперед має виступати носієм патріотичних цінностей, активно залучати дітей до пізнання рідної культури та історії, формувати любов до Батьківщини, повагу до мови та гордість за належність до українського народу (Олійник, 2022).

У межах нашого дослідження педагогічні умови розглядаються як цілеспрямовано створена сукупність організаційних, змістових і методичних чинників освітнього середовища закладу дошкільної освіти, що забезпечують ефективне формування української національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку. Згідно з формами та методами, поданими у парціальній програмі з патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку «Моя країна – Україна» (2022) за редакцією Н. Гавриш, О. Косенчук, Т. Піроженко, можна визначити педагогічні умови, які слід використовувати для формування української національної ідентичності. Парціальна програма демонструє, що національно-патріотичне виховання є однією з складових української національної ідентичності, і має бути системним, послідовним і пронизувати всі аспекти життя дитини старшого дошкільного віку, формуючи соціально-громадянську компетентність та базові уявлення про державу, її символи й культурні цінності (Парціальна програма з патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку «Моя – країна Україна», 2022, с. 23).

З огляду на зазначене, актуалізується потреба у виокремленні та науковому обґрунтуванні педагогічних умов, які забезпечують цілеспрямоване засвоєння дітьми старшого дошкільного віку національних цінностей, символів, традицій і мови в освітньому середовищі закладу дошкільної освіти. Саме визначення й реалізація педагогічних умов дозволяють перевести формування української національної ідентичності з рівня декларативних положень у площину системної та результативної педагогічної діяльності.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та узагальнення практичного досвіду роботи закладів дошкільної освіти (ЗДО) було виокремлено такі провідні педагогічні умови формування української національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку:

1. Наповнення освітнього процесу національно зорієнтованим змістом, що передбачає систематичне ознайомлення дітей з українською культурою, традиціями, звичаями, фольклором, державною символікою, народними святами та видатними постатями української історії. Реалізація зазначеної умови сприяє роз-

ширенню уявлень дітей старшого дошкільного віку про рідний край і формуванню первинних основ національної самосвідомості.

2. Створення національно-культурного освітнього середовища в ЗДО, яке забезпечує емоційно-ціннісне занурення дитини в українську культуру. Таке середовище передбачає використання національної символіки, предметів народного побуту, дитячої художньої літератури українських авторів, музичних і образотворчих засобів, що відображають культурну спадщину українського народу.

3. Для підсилення ефективності національно-патріотичного виховання доцільно:

– впроваджувати інтегровані проєкти та дослідницькі завдання, де діти

– знайомляться з історією та культурою України через практичну діяльність;

– залучати сім'ї вихованців до спільних свят, майстер-класів, народних

– ігор та творчих проєктів, що створює єдність виховних впливів дому та закладу;

– використовувати сучасні педагогічні технології, такі як медіа,

– мультимедійні презентації, відео- та фотодокументація, що робить процес пізнання більш наочним і емоційно насиченим;

– формувати у дітей перші громадянські та соціальні компетенції, такі

– як співпраця, відповідальність, повага до культурної спадщини та традицій свого народу;

– організовувати проектні та практичні заняття на відкритому повітрі,

– екскурсії, тематичні прогулянки, які поглиблюють знання про рідний край і сприяють практичному засвоєнню національних цінностей.

Активізація діяльнісного підходу у процесі національно-патріотичного виховання, що реалізується через залучення дітей до різних видів діяльності: ігрової, пізнавальної, художньо-творчої, комунікативної. Особливого значення набувають народні ігри, інсценування, театралізована діяльність, участь у традиційних святах та обрядах, які сприяють емоційному переживанню національної належності.

Підвищення професійної компетентності педагогів ЗДО та налагодження партнерської взаємодії з родинами вихованців. Єдність вимог і виховних впливів ЗДО та сім'ї сприяє закріпленню національно значущих цінностей у повсякденному житті дитини. Для підвищення професійної майстерності педагоги-вихователі можуть брати участь у різних програмах підвищення кваліфікації, зокрема у Всеукраїнському семінарі-тренінгу «Фахівець у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності», який реалізує Міністерство молоді та спорту України. Здобуті знання з семінарів доречно передавати сім'ям вихованців, що сприятиме посиленню партнерської взаємодії ЗДО та родини та ефективному формуванню у дітей національно значущих цінностей.

Реалізація зазначених педагогічних умов у комплексі забезпечує цілісність і результативність процесу формування української національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку, сприяє розвитку національно-патріотичних почуттів, позитивного ставлення до української культури та усвідомлення своєї належності до українського народу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, дослідження підтвердило, що старший дошкільний вік є сенситивним періодом для формування української національної ідентичності, оскільки саме на цьому етапі закладаються базові уявлення дитини про себе як представника певної нації, рідну мову, культурні цінності, традиції та державну символіку. Формування національної ідентичності в старшому дошкільному віці потребує створення цілісних педагогічних умов, які забезпечують узгодженість освітніх і виховних впливів, інтеграцію змісту освітнього процесу з національно-культурним середовищем та діяльнісний підхід у навчально-виховній роботі. Значну роль у цьому процесі відіграє педагог, який виступає носієм патріотичних цінностей та моделює для дітей позитивне ставлення до рідної культури, історії та традицій. Ефективність формування української національної ідентичності підвищується за умови партнерської взаємодії закладу дошкільної освіти та сім'ї, активного використання інтерактивних та мультимедійних технологій, а також організації різноманітних проектних і практичних видів діяльності, які сприяють емоційному залученню дітей у процес пізнання своєї країни.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці науково обґрунтованих методичних рекомендацій та програм, спрямованих

на системне формування української національної ідентичності у дітей дошкільного, зокрема старшого дошкільного віку, а також у вивченні ефективності інтегрованих підходів, ігрових і дослідницьких завдань, театралізованих заходів та сучасних інформаційних технологій. Значним напрямом є вдосконалення моделей співпраці між ЗДО та сім'єю для забезпечення єдності виховних впливів, а також розробка критеріїв та індикаторів для оцінки результативності формування національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку. Реалізація перерахованих перспектив дозволить підвищити ефективність національно-патріотичного виховання, забезпечити цілісність та системність освітнього процесу і сприятиме формуванню соціально-громадянської компетентності майбутніх поколінь.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. 2021. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://surl.li/ghoxqd
2. Вдовичин Т. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов для забезпечення навчального процесу майбутніх фахівців у педагогічному університеті. 2013. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://surli.cc/xgrjxc
3. Голубова Г. Педагогічні умови розвитку обдарованості студентів. 2017. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://surl.li/yoilkh
4. Закон України «Про дошкільну освіту». 2024. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://surl.li/psvbnq
5. Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності». 2022. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://surl.lu/kgpazq
6. Негрій І. Розвиток української національної та культурної ідентичності дітей старшого дошкільного віку як чинника їхньої соціально-громадянської компетентності. *Науковий* вісник. Серія: Педагогіка. 2024. Том 2. № 33. С. 265–271. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://doi.org/10.33842/22195203-2024-2-33-265-271
7. Олійник Д. Особливості виховання національної ідентичності засобами міні-музею у дітей старшого дошкільного віку. 2022. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://surl.li/uwxlvh.
8. Парціальна програма з патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку «Моя – країна Україна». 2022. Н. Гавриш, О. Косенчук., Т. Пироженко. Харків. 64 с.

REFERENCES:

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity. (2021). [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: https://surl.li/ghoxqd (in Ukrainian).
2. Vdovychyn T. (2013). Obgruntuvannia orhanizatsiino-pedahohichnykh umov dlia zabezpechennia navchalnoho protsesu maibutnikh fakhivtsiv u pedahohichnomu universyteti. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: https://surli.cc/xgrjxc (in Ukrainian).
3. Holubova H. (2017). Pedahohichni umovy rozvytku obdarovanosti studentiv. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: https://surl.li/yoilkh (in Ukrainian).
4. Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu». (2024). [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: https://surl.li/psvbnq (in Ukrainian).
5. Zakon Ukrainy «Pro osnovni zasady derzhavnoi polityky u sferi utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti». (2022). [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: https://surl.lu/kgpazq (in Ukrainian).
6. Nehrii I. (2024). Rozvytok ukrainskoi natsionalnoi ta kulturnoi identychnosti ditei starshoho doshkilnoho viku yak chynnyka yikhnoi sotsialno-hromadianskoi kompetentnosti. Naukovyi visnyk. Seriia: Pedahohika. Tom 2. № 33. pp. 26–271. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: https://doi.org/10.33842/22195203-2024-2-33-265-271 (in Ukrainian).
7. Oliinyk D. (2022). Osoblyvosti vykhovannia natsionalnoi identychnosti zasobamy mini-muzeiu u ditei starshoho doshkilnoho viku. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: https://surl.li/uwxlvh (in Ukrainian).
8. Partsialna prohrama z patriotychnoho vykhovannia ditei starshoho doshkilnoho viku «Moia – krainaUkraina». (2022). N. Havrysh, O. Kosenchuk., T. Pirozhenko. Kharkiv. 64 p.(in Ukrainian).

Дата першого надходження статті до видання: 21.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 37.091.3:37.015
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.2

Тетяна ЗАВЯЗУН
кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології, Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради, вул. Михайлівська, 15, м. Житомир, Україна, 10014
ORCID: *0000-0002-4999-5091*

Бібліографічний опис статті: Завязун, Т. (2026). Синдром емоційного вигорання в професійній діяльності педагога ЗДО: системний аналіз чинників. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 9–14, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.2

СИНДРОМ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ЗДО: СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ ЧИННИКІВ

У сучасних умовах трансформації системи освіти України та тривалих соціальних викликів, зумовлених воєнним станом, істотно зростають вимоги до професійної діяльності та психоемоційних ресурсів педагогів закладів дошкільної освіти (ЗДО). Специфіка роботи педагога ЗДО характеризується високою інтенсивністю міжособистісних контактів, підвищеним рівнем відповідальності за життя, здоров'я та безпеку вихованців, необхідністю постійної емоційної залученості, швидкого реагування на зміни та ефективної саморегуляції в умовах невизначеності. Сукупний вплив зазначених чинників зумовлює значне психоемоційне, когнітивне та сенсорне навантаження, що істотно підвищує ризик розвитку синдрому емоційного вигорання.

Синдром емоційного вигорання у педагогів ЗДО розглядається як складний багатокомпонентний психологічний феномен, що формується під впливом тривалого професійного стресу, хронічного емоційного напруження та обмежених ресурсів відновлення. Основними проявами цього синдрому є емоційне та фізичне виснаження, деперсоналізація, зниження професійної мотивації, почуття знецінення власної діяльності, а також зменшення задоволеності працею. Зазначені прояви негативно позначаються на психічному благополуччі педагогів, міжособистісній взаємодії з дітьми та батьками, а також на якості освітнього процесу загалом.

У статті здійснено системний аналіз основних чинників емоційного вигорання педагогів ЗДО, зокрема професійних, організаційних та особистісних, з урахуванням сучасних соціально-психологічних умов функціонування дошкільної освіти. Обґрунтовано актуальність упровадження комплексного підходу до профілактики та подолання емоційного вигорання, який передбачає поєднання індивідуальних психологічних ресурсів педагога, організаційної підтримки та цілеспрямованих психопрофілактичних заходів.

Ключові слова: *синдром емоційного вигорання, педагоги ЗДО, стрес, емоційне виснаження, професійні чинники.*

Tetiana ZAVIAZUN
PhD in Psychology, Senior Lecturer at the Department of Psychology, Municipal Institution "Zhytomyr Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education" of the Zhytomyr Regional Council, Mykhailivska str., 15, Zhytomyr, Ukraine, 10014
ORCID: *0000-0002-4999-5091*

To cite this article: Zaviazun, T. (2026). Syndrom emotsiinoho vyhorannia v profesiinii diialnosti pedahoha ZDO: systemnyi analiz chynnykiv [Burnout syndrome in the professional activity of preschool teachers: a systemic analysis of factors]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 9–14, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.2

BURNOUT SYNDROME IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF PRESCHOOL TEACHERS: A SYSTEMIC ANALYSIS OF FACTORS

In the context of the transformation of Ukraine's education system and prolonged social challenges caused by martial law, professional demands and psycho-emotional pressure on preschool education teachers have significantly increased. The professional activity of preschool teachers is characterized by intensive interpersonal interactions, a high level of responsibility for the life, health, and safety of children, and the need for constant emotional involvement and self-

regulation under conditions of uncertainty. The combined influence of these factors leads to substantial psycho-emotional and cognitive workload, increasing the risk of emotional burnout syndrome.

Emotional burnout among preschool teachers is considered a complex, multidimensional psychological phenomenon that develops as a result of prolonged professional stress and chronic emotional strain. Its main manifestations include emotional and physical exhaustion, depersonalization, reduced professional motivation, decreased job satisfaction, and a sense of devaluation of professional activity. These symptoms negatively affect teachers' psychological well-being, the quality of interpersonal interaction with children and parents, and the effectiveness of the educational process.

The article presents a systemic analysis of the key factors contributing to emotional burnout among preschool teachers, including professional, organizational, and personal factors, taking into account current socio-psychological conditions. The relevance of a comprehensive approach to the prevention and overcoming of emotional burnout is substantiated, emphasizing the integration of individual psychological resources, organizational support, and targeted psychoprophylactic measures.

Key words: *emotional burnout syndrome, preschool teachers, stress, emotional exhaustion, professional factors.*

Актуальність проблеми. Українське суспільство перебуває в умовах безпрецедентних соціальних викликів, що суттєво трансформують сприйняття реальності та умови життєдіяльності особистості. Тривалий і інтенсивний стрес, який упродовж останніх років набув хронічного характеру, перестав бути ситуативним явищем і перетворився на постійний фон існування значної частини населення. Перебування в середовищі високої невизначеності призводить до виснаження внутрішніх ресурсів особистості та створює серйозні загрози для її психологічного, емоційного, соціального, духовного й фізичного благополуччя.

Тривалий вплив стресогенних чинників, зокрема хронічної тривоги, страху за життя та невизначеності майбутнього, руйнує базове відчуття безпеки і стабільності, яке є фундаментальною потребою людини. За таких умов організм функціонує в режимі постійного виживання, що зумовлює зміну поведінкових моделей, соціальних зв'язків і здатності до довгострокового планування. Хронічний стрес виступає каталізатором професійного вигорання та особистісної деформації, провокуючи когнітивні порушення, зниження концентрації уваги й внутрішньої мотивації. Унаслідок цього зменшується продуктивність діяльності, а виконання стандартних професійних завдань потребує значних енергетичних витрат, що прискорює процес виснаження.

Педагогічні працівники закладів дошкільної освіти належать до професійної групи з підвищеним ризиком негативного впливу стресових чинників, що зумовлено специфікою їхньої діяльності. Професія педагога ЗДО поєднує високе психоемоційне навантаження, інтенсивну міжособистісну взаємодію та значну відповідальність за життя, безпеку й розвиток дітей у найбільш вразливий період їхнього становлення.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я та провідних міжнародних інституцій, упродовж останніх років спостерігається стійка тенденція до зростання кількості фахівців, які перебувають у стані професійної кризи та хронічного стресу, що безпосередньо зумовлює зниження ефективності їхньої діяльності. Масштаби проблеми мають глобальний характер: рівень поширеності професійного вигорання коливається від 36–44% у США до 51–57% у країнах Європи, тоді як в Україні, за експертними оцінками, показники професійного виснаження є значно вищими через накладання традиційних професійних стресорів на екстремальні умови воєнного стану, зокрема постійну загрозу безпеці, порушення звичного способу життя та глибоку психоемоційну травматизацію суспільства.

Педагогічна сфера традиційно вважається однією з найбільш уразливих до деструктивного впливу стресу. Особливої напруженості зазнає діяльність педагогів дошкільної освіти, яка характеризується безперервним емоційним напруженням, необхідністю оперативного реагування на нестандартні ситуації та високим рівнем відповідальності за фізичну й психологічну безпеку вихованців. Такі умови потребують від педагога ЗДО значної емоційної стійкості та створюють передумови для швидкого розвитку синдрому емоційного вигорання.

У зв'язку з цим дослідження проблеми емоційного вигорання у педагогів закладів дошкільної освіти набуває особливої актуальності. Сучасне освітнє середовище висуває до педагогів-дошкільників зростаючі вимоги, оскільки вони змушені одночасно виконувати функції педагога, психолога, організатора без-

пеки та координатора емоційного розвитку дітей. Це зумовлює потребу у фахівцях, здатних ефективно регулювати власний емоційний стан, виявляти емпатію та зберігати психологічну стійкість у складних і непередбачуваних умовах професійної діяльності, що підкреслює наукову та практичну значущість вивчення синдрому емоційного вигорання у педагогів ЗДО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема синдрому емоційного вигорання є предметом ґрунтовних наукових досліджень у межах психології праці, педагогічної психології та соціальної психології. Уперше феномен емоційного вигорання був описаний Г. Фройденбергером як стан емоційного, фізичного та психічного виснаження, що виникає внаслідок тривалого перебування особистості в умовах інтенсивного професійного стресу. Подальшого концептуального розвитку ця проблема набула у працях К. Маслач і С. Джексон, які визначили емоційне вигорання як багатовимірний синдром, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистісних досягнень.

У зарубіжних дослідженнях (C. Maslach, M. Leiter, W. Schaufeli, D. Enzmann) емоційне вигорання розглядається як наслідок дисбалансу між професійними вимогами та наявними особистісними ресурсами. Науковці наголошують, що представники соціономічних професій, зокрема педагоги, є найбільш уразливими до розвитку вигорання через постійну емоційну залученість, високий рівень відповідальності та інтенсивну міжособистісну взаємодію. Сучасні зарубіжні дослідження після 2020 року додатково акцентують увагу на впливі хронічного стресу, невизначеності та сенсорного перевантаження на формування професійного вигорання у фахівців освітньої сфери.

У вітчизняній науковій традиції проблема емоційного вигорання ґрунтовно представлена у працях Л. Карамушки, О. Кокуна, Т. Зайчикової, Н. Чепелєвої, де вигорання аналізується як чинник професійної деформації особистості педагога. У цих працях підкреслюється взаємозв'язок емоційного вигорання з рівнем професійного стресу, особливостями мотиваційної сфери та механізмами емоційної саморегуляції.

Теоретико-методологічні засади професійної діяльності педагога, зокрема в контексті високих вимог до його особистості, представлено у працях І. Д. Беха, О. Я. Савченко, О. В. Запорожця. У цих дослідженнях наголошується на гуманістичній спрямованості педагогічної діяльності, необхідності постійного емоційного самоконтролю, високій відповідальності за психічний і фізичний розвиток дитини, а також складності міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі. Хоча зазначені автори безпосередньо не досліджували синдром емоційного вигорання, їхні праці створюють важливе теоретичне підґрунтя для аналізу психоемоційного навантаження, притаманного професійній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти.

Безпосередньо проблема емоційного вигорання педагогів закладів дошкільної освіти висвітлена в сучасних вітчизняних дослідженнях. Зокрема, у працях І. Скоморовської, Н. Кирсти та М. Матішака проаналізовано чинники, стадії та симптоми професійно-емоційного вигорання вихователів ЗДО, визначено провідну роль хронічного емоційного напруження, гіпервідповідальності та дефіциту ресурсів психологічної підтримки. У дослідженнях Н. Юдіної доведено, що специфіка професійної діяльності вихователів ЗДО зумовлює високий рівень емоційного виснаження незалежно від стажу роботи, при цьому стаж впливає на прояви мотиваційного та когнітивного компонентів вигорання. Питання профілактики та подолання професійного вигорання у вихователів ЗДО також розглянуто в працях О. Вільхової та Н. Манжелій, які наголошують на значущості розвитку навичок емоційної саморегуляції та оптимізації організаційних умов праці.

У межах організаційно-психологічного підходу проблема емоційного вигорання педагогів представлена у працях Н. М. Левицької (Левицька, 2014), О. Г. Філь та Л. М. Карамушки (Карамушка, Філь, 2004), де вигорання розглядається як результат системного впливу освітнього середовища. Автори підкреслюють, що синдром емоційного вигорання формується не лише під впливом індивідуально-психологічних особливостей педагога, а й значною мірою детермінується організаційними чинниками професійної діяльності, зокрема стилем управління, рівнем регламентації, розподілом професійних функцій та доступністю психологічної підтримки.

Таким чином, аналіз наукових джерел засвідчує багатофакторний і системний характер синдрому емоційного вигорання педагогів закладів дошкільної освіти та вказує на недостатню кількість комплексних досліджень, спрямованих на вивчення цього явища в умовах тривалого хронічного стресу й сенсорного перевантаження, що зумовлює актуальність подальших наукових розвідок у зазначеному напрямі.

Метою статті є аналіз основних чинників емоційного вигорання педагогів ЗДО в межах системного підходу та окреслення можливих напрямів його профілактики й подолання в професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Синдром емоційного вигорання педагогів закладів дошкільної освіти (ЗДО) є складним багатовимірним феноменом, що формується внаслідок тривалого впливу професійних стресорів та характеризується поступовим виснаженням емоційних, когнітивних і фізичних ресурсів особистості. Специфіка професійної діяльності вихователя ЗДО зумовлює підвищений ризик розвитку цього синдрому, оскільки поєднує інтенсивну міжособистісну взаємодію, високу відповідальність за життя і безпеку дітей та постійну емоційну залученість.

Емоційне вигорання педагогів закладів дошкільної освіти формується під впливом комплексу взаємопов'язаних чинників, що охоплюють професійний, організаційний та індивідуально-психологічний рівні. Такий підхід відповідає сучасним уявленням про багатовимірну природу синдрому емоційного вигорання, сформульованим у працях Г. Фройденбергера, К. Маслач і С. Джексон, а також розвинутим у вітчизняних дослідженнях Л. М. Карамушки (Карамушка, 2004) , де наголошується на системному характері цього феномену.

Провідним професійним чинником емоційного вигорання педагогів ЗДО є хронічне психоемоційне напруження, що виникає внаслідок необхідності постійного контролю за поведінкою, діяльністю та емоційними проявами дітей дошкільного віку. На відміну від інших освітніх ланок, діяльність вихователя передбачає тривале перебування з дітьми в одному просторі без можливості повноцінного психологічного дистанціювання. У працях І. Д. Беха (Бех, 2012), О. Я. Савченко та О. В. Запорожця (Запорожець, 1986) підкреслюється, що гуманістична спрямованість дошкільної освіти передбачає високий рівень особистісної включеності педагога, що за умов тривалого навантаження спричиняє поступове виснаження емоційних ресурсів.

Значний внесок у розвиток емоційного вигорання робить сенсорне перевантаження, яке є характерною особливістю професійного середовища закладів дошкільної освіти. Постійний вплив шуму, високої рухової активності дітей, частих змін емоційних станів і необхідності одночасного реагування на декілька стимулів створює стійке перенапруження центральної нервової системи. Н. М. Левицька (Левицька, 2014) у своїх дослідженнях доводить, що поєднання сенсорного тиску з дефіцитом часу для психологічного відновлення значно підвищує ризик розвитку емоційного виснаження та зниження професійної ефективності вихователів ЗДО.

Окремим стресогенним чинником є гіпервідповідальність за життя і безпеку дітей, зумовлена віковими особливостями дошкільників та їхньою обмеженою здатністю до саморегуляції й самозбереження. Постійне перебування педагога в режимі підвищеної психологічної готовності формує стійкий стан внутрішньої напруги та хронічної тривожності. У працях Л. М. Карамушки та Н. М. Левицької (Левицька, 2014) наголошується, що тривале переживання відповідальності за безпеку інших осіб без належної підтримки з боку організаційного середовища є одним із ключових механізмів формування професійної деформації та емоційного виснаження.

Важливе місце серед чинників емоційного вигорання педагогів ЗДО посідає інтенсивна емоційна праця, що передбачає постійне регулювання власних емоційних реакцій і демонстрацію соціально очікуваних емоцій незалежно від внутрішнього стану. Концепція емоційної праці, розроблена К. Маслач і М. Лейтером (Maslach, Leiter, 2017) дозволяє розглядати професійну діяльність вихователя як емоційно затратну, оскільки вона вимагає постійної емпатії, терпіння та позитивного емоційного налаштування. У вітчизняних дослідженнях О. М. Кокуна (Кокун, 2010) підкреслюється, що за відсутності ресурсів відновлення інтенсивна емоційна праця детермінує розвиток деперсоналізації та зниження професійної мотивації.

До організаційних чинників емоційного вигорання належать умови управління та організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. Авторитарний стиль керівництва, нечіткий розподіл професійних ролей, надмірна регламентація діяльності, зростання обсягу звітної документації та обмежені можливості професійної автономії створюють ситуацію хронічного професійного стресу. У працях Л. М. Карамушки та О. Г. Філь (Карамушка, Філь, 2004) доведено, що дефіцит соціальної й психологічної підтримки з боку адміністрації суттєво посилює негативний вплив професійних навантажень і сприяє формуванню синдрому емоційного вигорання.

Серед індивідуально-психологічних чинників розвитку емоційного вигорання дослідники (Н. В. Чепелєва, О. М. Кокун) виокремлюють рівень емоційної регуляції, стресостійкість, особливості копінг-стратегій, схильність до перфекціонізму та підвищене почуття відповідальності. Водночас наголошується, що навіть високий рівень особистісних ресурсів не здатен повною мірою нівелювати негативний вплив несприятливих професійних і організаційних умов, що підтверджує системний характер проблеми емоційного вигорання педагогів ЗДО.

Отже, емоційне вигорання педагогів закладів дошкільної освіти доцільно розглядати як результат складної взаємодії професійних, організаційних та індивідуально-психологічних чинників. Усвідомлення багатофакторної та системної природи цього феномену створює теоретичне підґрунтя для розроблення комплексних програм профілактики, спрямованих не лише на розвиток особистісних ресурсів педагогів, а й на оптимізацію організаційних умов їхньої професійної діяльності.

Висновки та практичні рекомендації. Проведений системний аналіз наукових джерел і специфіки професійної діяльності педагогів закладів дошкільної освіти дозволяє дійти висновку, що синдром емоційного вигорання є результатом комплексної взаємодії професійних, організаційних та індивідуально-психологічних чинників. Провідну роль у його формуванні відіграють хронічне психоемоційне напруження, сенсорне перевантаження, гіпервідповідальність за життя і безпеку дітей, інтенсивна емоційна праця та несприятливі умови організації освітнього середовища.

Встановлено, що професійна діяльність педагога ЗДО виявляється через постійну емоційну залученість, високий рівень міжособистісної взаємодії та обмежені можливості психологічного дистанціювання, що детермінує поступове виснаження емоційних і когнітивних ресурсів особистості. За таких умов навіть високий рівень професійної мотивації та особистісної відповідальності не забезпечує стійкого психологічного благополуччя педагога, а, навпаки, може прискорювати розвиток емоційного вигорання.

Особливу небезпеку становить поєднання інтенсивної емоційної праці з дефіцитом ресурсів відновлення та недостатньою соціально-психологічною підтримкою з боку організаційного середовища. Це спричиняє формування деперсоналізації, зниження професійної мотивації, емоційного спустошення та професійної деформації, що негативно позначається не лише на особистісному благополуччі педагога, а й на якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти.

Отримані результати свідчать, що профілактика емоційного вигорання педагогів ЗДО не може обмежуватися виключно індивідуальними психологічними інтервенціями. Ефективні заходи мають реалізовуватися на кількох рівнях і передбачати комплексний підхід до збереження психоемоційного здоров’я педагогічних працівників.

З огляду на це доцільно виокремити такі практичні рекомендації:

На організаційному рівні доцільним є створення психологічно безпечного освітнього середовища шляхом оптимізації навантаження, раціонального розподілу професійних обов’язків, зменшення надмірної регламентації діяльності та впровадження підтримувального стилю управління. Важливо забезпечити систематичну психологічну підтримку педагогів, зокрема у формі супервізій, груп професійної підтримки та програм профілактики професійного вигорання.

На професійному рівні доцільним є формування в педагогів навичок емоційної саморегуляції, усвідомлення меж професійної відповідальності та розвитку адаптивних копінг-стратегій. Важливим напрямом є підвищення психологічної компетентності вихователів щодо розпізнавання ранніх ознак емо-

ційного вигорання та своєчасного звернення по фахову допомогу.

На індивідуально-психологічному рівні ефективними є заходи, спрямовані на розвиток стресостійкості, емоційної гнучкості, здатності до психологічного відновлення та збереження балансу між професійною діяльністю й особистим життям. Доцільним є використання психоосвітніх програм, тренінгів емоційної компетентності та ресурсно-орієнтованих підходів.

Таким чином, комплексне врахування професійних, організаційних та індивідуально-психологічних чинників емоційного вигорання педагогів закладів дошкільної освіти створює науково обґрунтоване підґрунтя для розроблення системних програм профілактики та психологічного супроводу, спрямованих на збереження психоемоційного здоров'я педагогів і підвищення якості дошкільної освіти в цілому.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання: теорія і практика. Київ : Либідь, 2012.
2. Запорожець О. В. Психологія розвитку дитини. Київ : Радянська школа, 1986. 320 с.
3. Карамушка Л. М., Філь О. Г. Професійне вигорання особистості: соціально-психологічні чинники та умови запобігання. Київ : Міленіум, 2004. 264 с.
4. Кокун О. М. Професійне вигорання педагогів: психологічні передумови та шляхи подолання. Практична психологія та соціальна робота. 2010. № 7. С. 1–6.
5. Левицька Н. М. Психологічні чинники емоційного вигорання вихователів дошкільних навчальних закладів. Психологічні науки: проблеми і здобутки. 2014. Вип. 5. С. 78–86.
6. Maslach C., Leiter M. P. Burnout: A multidimensional perspective. London : Routledge, 2017.
7. Schaufeli W. B., Enzmann D. The burnout companion to study and practice. London : Taylor & Francis, 1998.
8. Hobfoll S. E. Stress, culture, and community: The psychology and philosophy of stress. New York : Springer, 1998.

REFERENCES:

1. Bekh, I. D. (2012). Osobystisno oriientovane vykhovannia: teoriia i praktyka [Personality-oriented education: Theory and practice]. Kyiv : Vydavnytstvo «Lybid», 320 p. (in Ukrainian)
2. Zaporozhets, O. V. (1986). Psykholohiia rozvytku dytyny [Psychology of child development]. Kyiv : Radianska shkola, 320 p. (in Ukrainian)
3. Karamushka, L. M., & Fil, O. H. (2004). Profesiine vyhorannia osobystosti: sotsialno-psykholohichni chynnyky ta umovy zapobihannia [Professional burnout of personality: Socio-psychological factors and prevention conditions]. Kyiv : Milenium, 264 p. (in Ukrainian)
4. Kokun, O. M. (2010). Profesiine vyhorannia pedahohiv: psykholohichni peredumovy ta shliakhy podolannia [Professional burnout of teachers: Psychological prerequisites and ways of overcoming]. Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota, 7, 1–6. (in Ukrainian)
5. Levytska, N. M. (2014). Psykholohichni chynnyky emotsiinoho vyhorannia vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Psychological factors of emotional burnout of preschool teachers]. Psykholohichni nauky: problemy i zdobutky, 5, 78–86. (in Ukrainian)
6. Maslach, C., & Leiter, M. P. (2017). Burnout: A multidimensional perspective. London : Routledge, 191 p. (in English)
7. Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). The burnout companion to study and practice. London : Taylor & Francis, 212 p. (in English)
8. Hobfoll, S. E. (1998). Stress, culture, and community: The psychology and philosophy of stress. New York : Springer, 304 p. (in English)

Дата першого надходження статті до видання: 18.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 373.2.014.6
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.3

Ольга КАНАРОВА
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя, Україна, 69000
ORCID: *0000-0001-6876-6326*

Бібліографічний опис статті: Канарова, О. (2026). Імідж освітнього закладу як важливий елемент забезпечення якості дошкільної освіти. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 15–22, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.3

ІМІДЖ ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЕЛЕМЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Метою роботи є теоретичне обґрунтування сутності іміджу освітнього закладу як багатовимірного соціально-педагогічного феномену та визначення його ролі у забезпеченні якості дошкільної освіти в сучасних умовах освітніх трансформацій. У дослідженні акцентовано увагу на взаємозв'язку між позитивним іміджем закладу дошкільної освіти, рівнем довіри з боку батьківської спільноти, професійною репутацією педагогічних працівників і результативністю освітнього процесу. Методологічну основу дослідження становлять системний, компетентнісний та аксіологічний підходи, що дали змогу розглянути імідж освітнього закладу як цілісну систему зовнішніх і внутрішніх характеристик. У роботі використано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів дослідження, зокрема аналіз і синтез наукових джерел, порівняння, узагальнення, структурно-функціональний аналіз, а також методи педагогічного прогнозування. Теоретичний аналіз чинних нормативно-правових документів у сфері дошкільної освіти дозволив визначити місце іміджевої політики у забезпеченні якості освітніх послуг. Наукова новизна полягає в уточненні поняття «імідж закладу дошкільної освіти» як інтегративної характеристики, що поєднує організаційну культуру, професійну компетентність педагогічного колективу, комунікаційну відкритість і соціальну відповідальність закладу. Обґрунтовано структурні компоненти іміджу дошкільного закладу (управлінський, педагогічний, комунікативний, візуально-інформаційний) та доведено їхній вплив на формування позитивного освітнього середовища і підвищення якості дошкільної освіти. У результаті дослідження встановлено, що імідж освітнього закладу виступає важливим інструментом забезпечення якості дошкільної освіти, оскільки сприяє підвищенню конкурентоспроможності закладу, формуванню партнерських відносин з батьками та громадськістю, а також створенню сприятливого психологічного клімату. Зроблено висновок, що цілеспрямоване формування позитивного іміджу має бути складовою стратегічного управління закладом дошкільної освіти та орієнтуватися на довгостроковий розвиток і відповідність сучасним вимогам якості освітніх послуг.

Ключові слова: *імідж освітнього закладу, заклад дошкільної освіти, якість дошкільної освіти, освітнє середовище, управління освітою.*

Olga KANAROVA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Preschool Education and Social Work, Bohdan Khmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University, Naukovoho Mistechka str., 59, Zaporizhzhia, Ukraine, 69000
ORCID: *0000-0001-6876-6326*

To cite this article: Kanarova, O. (2026). Imidzh osvitnoho zakladu yak vazhlyvyi element zabezpechennia yakosti doshkilnoi osvity [The image of an educational institution as an important element of ensuring the quality of preschool education]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 15–22, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.3

THE IMAGE OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION AS AN IMPORTANT ELEMENT OF ENSURING THE QUALITY OF PRESCHOOL EDUCATION

The purpose of the scientific article is to provide a theoretical substantiation of the image of an educational institution as a multidimensional socio-pedagogical phenomenon and to determine its role in ensuring the quality of preschool

education under modern educational transformations. The study emphasizes the relationship between a positive image of a preschool institution, the level of trust from parents, the professional reputation of teaching staff, and the effectiveness of the educational process. Special attention is paid to the image as a strategic resource that influences public perception and sustainable development of preschool education institutions. The methodological framework of the research is based on systemic, competence-based, and axiological approaches, which made it possible to consider the image of an educational institution as an integral system of internal and external characteristics. A set of general scientific and special research methods was used, including analysis and synthesis of scientific literature, comparison, generalization, structural and functional analysis, and pedagogical forecasting. The analysis of regulatory and legal documents in the field of preschool education allowed determining the role of image policy in ensuring the quality of educational services. The scientific novelty of the study lies in clarifying the concept of the "image of a preschool education institution" as an integrative characteristic that combines organizational culture, professional competence of the teaching staff, communicative openness, and social responsibility. The structural components of the preschool institution's image (managerial, pedagogical, communicative, and visual-informational) are substantiated, and their influence on creating a positive educational environment and improving the quality of preschool education is theoretically proven. The research results demonstrate that the image of an educational institution is an important tool for ensuring the quality of preschool education, as it contributes to increasing the competitiveness of the institution, establishing partnership relations with parents and the community, and creating a favorable psychological climate. It is concluded that purposeful formation of a positive image should be an integral part of strategic management of preschool education institutions and should be focused on long-term development and compliance with modern quality requirements of educational services.

Key words: *educational institution image, preschool education institution, quality of preschool education, educational environment, education management.*

Актуальність проблеми дослідження зумовлена зростанням ролі якості дошкільної освіти в умовах модернізації освітньої системи, посилення конкурентності між закладами дошкільної освіти та підвищення суспільних вимог з боку батьків і громади до результатів освітньої діяльності. У сучасному освітньому просторі імідж освітнього закладу набуває значення не лише зовнішньої репутаційної характеристики, а й важливого управлінського ресурсу, що впливає на довіру до закладу, мотивацію педагогічного колективу, ефективність взаємодії з соціальними партнерами та формування безпечного й якісного освітнього середовища для дитини. В умовах цифровізації, відкритості інформаційного простору та реформування дошкільної освіти проблема цілеспрямованого формування позитивного іміджу закладу як складової системи забезпечення якості освітніх послуг набуває особливої наукової й практичної значущості та потребує ґрунтовного теоретичного осмислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні наукові дослідження підтверджують, що проблема іміджу закладу дошкільної освіти як складової забезпечення якості освітніх послуг розглядається в контексті різних педагогічних, управлінських і маркетингових підходів. Так, Й. Андрея у своїй роботі наголошує на мотиваційних складових формування професійного іміджу вихователя через театральну педагогіку, що сприяє формуванню ціннісної позиції майбутніх фахівців у професійній діяльності. Г. В. Бєлєнька та співавтори у монографії висвітлюють зміст базової якості дошкільної освіти, де імідж закладу постає як невід'ємний елемент формування позитивного освітнього середовища. Х. Р. Валієва досліджує управлінську спроможність керівника, підкреслюючи, що ефективне формування іміджу є важливою складовою професійної компетентності директорів ЗДО. О. О. Вашак і О. С. Павленко пов'язують імідж із сучасними педагогічними умовами цифровізації, що відкриває нові можливості для комунікації з батьками та громадськістю. Роботи Л. Загородньої фокусуються на педагогічній підготовці майбутніх бакалаврів і магістрів до реалізації іміджевих функцій, підкреслюючи його значення для якості освітнього процесу. Д. О. Капелька розглядає маркетингові стратегії, що обґрунтовують управлінські рішення щодо позиціонування закладу. Т. В. Марєєва акцентує увагу на методичних аспектах формування професійного іміджу, тоді як Д. А. Марєєв та Ю. Шаматовська демонструють практичні моделі використання соціальних мереж у створенні позитивного іміджу ЗДО. О. М. Попович пропонує акмеологічний підхід до розвитку професійного іміджу майбутніх вихователів, що розширює теоретичні засади досліджуваної проблеми. Попри це, у науковій літературі залишається недостатньо комплексних досліджень взаємозв'язку іміджу закладу з якістю дошкільної освіти в системному управлінському та педагогічному вимірі, що свідчить про актуальність подальших наукових пошуків у даному напрямі.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування сутності іміджу освітнього закладу як багатовимірного соціально-педагогічного феномену та визначення його ролі у забезпеченні якості дошкільної освіти в сучасних умовах освітніх трансформацій.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних умовах трансформації освітньої системи України особливої актуальності набуває проблема формування та розвитку іміджу освітнього закладу як важливого інструменту забезпечення якості дошкільної освіти. Заклад дошкільної освіти сьогодні функціонує в умовах підвищеної конкуренції, відкритості освітнього простору та зростання вимог з боку батьківської громадськості, органів місцевого самоврядування й суспільства загалом. У таких умовах позитивний імідж закладу стає не лише засобом зовнішнього позиціонування, а й чинником внутрішнього розвитку, який безпосередньо впливає на якість освітніх послуг, психологічний клімат і ефективність управління.

Наукові дослідження доводять, що імідж освітнього закладу є складним соціально-педагогічним феноменом, який формується під впливом професійної діяльності педагогів, управлінських рішень керівника, якості освітнього середовища та комунікації із соціальними партнерами. Так, Й. Андрея акцентує увагу на мотиваційному компоненті професійного іміджу майбутнього вихователя, підкреслюючи, що сформованість позитивної професійної мотивації та ціннісного ставлення до педагогічної діяльності прямо впливає на сприйняття як окремого фахівця, так і закладу дошкільної освіти загалом (Андрея, 2024, сс. 25–30). Автор доводить, що педагог є носієм іміджу закладу, а отже рівень його професійної культури, комунікативної компетентності та емоційної зрілості безпосередньо позначається на якості освітнього процесу.

У монографії Г. В. Бєлєньки та співавторів якість дошкільної освіти розглядається як багатовимірне явище, що охоплює зміст освіти, освітнє середовище, кадрове забезпечення та управлінську діяльність. Автори наголошують, що позитивний імідж закладу дошкільної освіти формується насамперед через стабільну якість освітніх результатів, безпеку та комфорт освітнього середовища, а також партнерську взаємодію з родинами вихованців (Бєлєнька та інш., 2015, с. 281). Таким чином, імідж постає не як штучно створений образ, а як відображення реальної якості освітньої діяльності закладу.

Управлінський аспект формування іміджу ґрунтовно розкрито у дослідженнях Х. Р. Валієвої, яка визначає керівника закладу дошкільної освіти ключовою фігурою у процесі створення позитивного іміджу. Авторка підкреслює, що управлінська спроможність керівника проявляється у вмінні стратегічно планувати розвиток закладу, забезпечувати відкритість і прозорість управлінських рішень, а також формувати позитивну репутацію в освітньому середовищі (Валієва, 2025). За результатами досліджень, заклади, у яких реалізується системний підхід до управління іміджем, демонструють вищий рівень довіри з боку батьків і стабільні показники наповнюваності груп.

В умовах цифровізації освіти значно зростає роль інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні іміджу закладу дошкільної освіти. О. О. Вашак та О. С. Павленко зазначають, що цифрове освітнє середовище стає важливим каналом комунікації між закладом і батьківською громадськістю, а офіційні сайти, сторінки у соціальних мережах і електронні платформи сприяють підвищенню прозорості діяльності закладу та зміцненню його позитивного образу (Вашак, Павленко, 2025, с. 48). За статистичними даними, понад 70% батьків дітей дошкільного віку отримують інформацію про діяльність закладу саме через цифрові ресурси, що зумовлює необхідність цілеспрямованого управління цифровим іміджем.

Проблема іміджу закладу дошкільної освіти активно інтегрується і в систему професійної підготовки педагогічних кадрів. Л. Загородня обґрунтовує доцільність упровадження спеціальних дисциплін, спрямованих на формування готовності майбутніх вихователів і магістрів до забезпечення якості освітнього процесу через усвідомлення іміджевої складової професійної діяльності (Загородня, 2025; Загородня, 2020). Науковиця доводить, що сформована іміджева компетентність педагогів сприяє підвищенню якості освітньої взаємодії, позитивному психологічному клімату та зміцненню репутації закладу в освітньому просторі.

Маркетинговий підхід до управління закладом дошкільної освіти розкриває Д. О. Капелька,

який підкреслює, що імідж є важливою складовою конкурентоспроможності закладу на ринку освітніх послуг. Автор зазначає, що використання маркетингових стратегій дозволяє закладу не лише позиціонувати свої переваги, а й цілеспрямовано підвищувати якість освітніх послуг відповідно до запитів споживачів (Капелька, 2023). У цьому контексті імідж розглядається як результат узгодження очікувань батьків і реальних освітніх можливостей закладу.

Методичні аспекти формування професійного іміджу педагогів докладно висвітлює Т. В. Марєєва, наголошуючи, що якість дошкільної освіти значною мірою залежить від рівня професійної самореалізації вихователя та його здатності презентувати результати власної діяльності (Марєєва, 2022, с. 18). У свою чергу, Д. А. Марєєв та Ю. Шаматовська обґрунтовують ефективність використання соціальних мереж як інструменту формування позитивного іміджу закладу дошкільної освіти, доводячи, що системна інформаційна діяльність сприяє зростанню довіри до закладу та підвищенню рівня задоволеності батьків якістю освітніх послуг (Марєєв, Шаматовська, 2020).

Особливу увагу у сучасних дослідженнях приділено особистісному виміру іміджу педагога. О. М. Попович, спираючись на акмеологічний підхід, доводить, що професійний імідж майбутнього вихователя формується як результат цілеспрямованого розвитку особистісних і професійних якостей, що забезпечують високий рівень педагогічної майстерності та позитивне сприйняття закладу дошкільної освіти (Попович, 2024). Узагальнюючи наведені наукові підходи, можна стверджувати, що імідж освітнього закладу є системним утворенням, яке поєднує якість освітнього процесу, професійну компетентність педагогів, ефективність управління та сучасні комунікаційні практики, а його цілеспрямоване формування є необхідною умовою забезпечення якості дошкільної освіти.

У контексті забезпечення якості дошкільної освіти імідж освітнього закладу доцільно розглядати як багатовимірну систему, що охоплює управлінський, педагогічний, організаційно-середовищний та комунікативний компоненти. Кожен із зазначених складників безпосередньо впливає на сприйняття закладу стейкхолдерами та визначає рівень довіри до якості освітніх послуг. Дослідження свідчать, що імідж формується не епізодично, а внаслідок цілеспрямованої, системної діяльності педагогічного колективу та адміністрації, що відповідає сучасним підходам до управління якістю освіти (Бєлєнька та ін., 2015, с. 281).

Одним із провідних чинників формування позитивного іміджу є професійний імідж педагогічних працівників, насамперед вихователів закладів дошкільної освіти. Й. Андрея наголошує, що мотиваційний компонент професійного іміджу вихователя виступає основою його педагогічної діяльності, адже внутрішня професійна мотивація зумовлює готовність педагога до саморозвитку, творчого пошуку та якісної взаємодії з дітьми й батьками (Андрея, 2024). За результатами соціологічних опитувань, проведених у 2023–2024 рр., понад 68% батьків визначають професіоналізм і комунікативну культуру вихователя як ключові критерії оцінювання якості роботи закладу дошкільної освіти, що підтверджує тісний взаємозв'язок між іміджем педагога та іміджем установи загалом.

Важливу роль у формуванні позитивного іміджу відіграє управлінський компонент, який охоплює стиль керівництва, стратегічне планування розвитку закладу, здатність керівника до впровадження інновацій та ефективної комунікації з громадськістю. Х. Р. Валієва підкреслює, що управлінська спроможність керівника закладу дошкільної освіти визначає не лише внутрішню організацію освітнього процесу, а й зовнішній імідж установи, який формується через відкритість управлінських рішень і партнерську взаємодію з батьками (Валієва, 2025). Статистичні дані органів місцевого самоврядування свідчать, що у закладах із чітко визначеною стратегією розвитку та прозорою управлінською політикою рівень задоволеності батьків якістю дошкільної освіти перевищує 80%, тоді як у закладах із фрагментарним управлінням цей показник коливається в межах 55–60%.

Не менш значущим є вплив освітнього середовища на формування іміджу закладу дошкільної освіти. Сучасні наукові підходи трактують освітнє середовище як сукупність матеріальних, психологічних, соціальних та цифрових умов, у яких відбувається розвиток дитини. О. О. Вашак і О. С. Павленко зазнача-

ють, що цифровізація освітнього процесу суттєво змінює сприйняття якості освіти та іміджу закладу, оскільки цифрові інструменти стають засобом демонстрації відкритості, інноваційності та орієнтації на потреби сім'ї (Вашак, Павленко, 2025, с. 48). За даними опитувань, проведених серед батьків дітей дошкільного віку, понад 72% респондентів регулярно відвідують офіційні сайти або сторінки закладів у соціальних мережах, а для 46% з них саме інформаційна відкритість стала вирішальним чинником вибору закладу.

Формування іміджу закладу дошкільної освіти тісно пов'язане з системою підготовки педагогічних кадрів. Л. Загородня обґрунтовує необхідність упровадження у зміст професійної підготовки майбутніх вихователів спеціальних дисциплін, спрямованих на розвиток іміджевої компетентності, що включає знання з педагогічного іміджмейкінгу, основ комунікації та самопрезентації (Загородня, 2025). У дослідженнях авторки наголошується, що усвідомлення педагогами ролі іміджу в забезпеченні якості освітнього процесу сприяє підвищенню відповідальності за результати професійної діяльності та формуванню позитивної репутації закладу (Загородня, 2020).

Методичні аспекти формування позитивного професійного іміджу майбутніх вихователів детально аналізує Т. В. Марєєва, яка підкреслює, що імідж педагога є результатом цілеспрямованої методичної роботи, спрямованої на розвиток професійної рефлексії, комунікативних умінь та педагогічної культури (Марєєва, 2022, с. 18). У цьому контексті професійний імідж вихователя розглядається як складова якості дошкільної освіти, оскільки саме педагог забезпечує реалізацію освітніх програм і створює умови для гармонійного розвитку дитини.

Суттєвий вплив на імідж закладу дошкільної освіти мають сучасні комунікаційні технології та соціальні мережі. Д. А. Марєєв доводить, що системне використання соціальних мереж сприяє формуванню позитивного образу закладу через регулярне інформування батьків про освітні події, досягнення вихованців і педагогів, а також через зворотний зв'язок (Марєєв, 2021). Подальший розвиток цієї ідеї представлено у спільному дослідженні Д. Марєєва та Ю. Шаматовської, де запропоновано модель упровадження педагогічних умов формування позитивного іміджу закладу дошкільної освіти засобами соціальних мереж (Марєєв, Шаматовська, 2020).

Маркетинговий аспект управління іміджем розкриває Д. О. Капелька, який зазначає, що використання маркетингових стратегій дозволяє закладу дошкільної освіти чітко позиціонувати свої освітні послуги, визначати конкурентні переваги та орієнтувати діяльність на потреби споживачів (Капелька, 2023). З огляду на це, імідж розглядається як результат узгодження якості освітніх послуг, очікувань батьків та ефективності управлінських рішень.

Окремої уваги заслуговує акмеологічний підхід до формування професійного іміджу педагогів, представлений у працях О. М. Попович. Авторка доводить, що розвиток професійного іміджу майбутніх вихователів на основі акмеологічних принципів сприяє досягненню високого рівня педагогічної майстерності та позитивно впливає на загальний імідж закладу дошкільної освіти (Попович, 2024).

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу, доцільно стверджувати, що ефективне забезпечення якості дошкільної освіти неможливе без цілеспрямованого формування позитивного іміджу освітнього закладу, який виступає інтегральним показником результативності управлінської, педагогічної та комунікативної діяльності. Сучасні наукові підходи дозволяють розглядати імідж закладу дошкільної освіти як стратегічний ресурс, що забезпечує його сталий розвиток і конкурентоспроможність у відкритому освітньому середовищі (Бєлєнька та ін., 2015, с. 281).

Важливим результатом дослідження є усвідомлення того, що імідж освітнього закладу формується на основі професійного іміджу педагогічного колективу, насамперед вихователів, які безпосередньо реалізують освітній процес. Й. Андрея наголошує, що сформований мотиваційний компонент професійного іміджу педагога сприяє підвищенню якості педагогічної діяльності, що, своєю чергою, позитивно відображається на загальному іміджі закладу дошкільної освіти (Андрея, 2024). Практика показує, що заклади, в яких здійснюється системна робота з розвитку професійної мотивації педагогів, демонструють стабільно високі результати внутрішнього моніторингу якості освіти, а рівень задоволеності батьків

освітнім процесом у таких установах перевищує 75%.

Не менш значущим є управлінський вимір формування іміджу закладу дошкільної освіти. Х. Р. Валієва обґрунтовує необхідність розвитку управлінської спроможності керівника як ключової умови створення позитивного іміджу, акцентуючи увагу на стратегічному плануванні, ефективній комунікації та залученні батьків до освітнього процесу (Валієва, 2025). За результатами аналізу діяльності закладів дошкільної освіти у різних регіонах України, заклади з демократичним стилем управління та чітко визначеною стратегією розвитку демонструють на 15–20% вищі показники залученості батьків до освітніх заходів порівняно з установами, де управління має адміністративно-формальний характер.

Особливе місце у формуванні сучасного іміджу закладу дошкільної освіти посідає цифровий простір. О. О. Вашак і О. С. Павленко доводять, що цифровізація освітнього процесу та активне використання інформаційно-комунікаційних технологій сприяють підвищенню прозорості діяльності закладу й формуванню позитивного сприйняття його як інноваційної освітньої установи (Вашак, Павленко, 2025, с. 48).

Важливим напрямом підвищення якості дошкільної освіти через формування іміджу є інтеграція іміджевої проблематики у систему професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Л. Загородня підкреслює, що оволодіння майбутніми вихователями знаннями з основ професійного іміджу сприяє розвитку їхньої готовності до забезпечення якості освітнього процесу та формування позитивного освітнього середовища (Загородня, 2025; Загородня, 2020). У цьому контексті імідж виступає не лише зовнішнім атрибутом, а внутрішньою професійною цінністю, що визначає стиль педагогічної взаємодії та культуру спілкування в закладі.

Методичні підходи до формування професійного іміджу майбутніх вихователів, запропоновані Т. В. Марєєвою, засвідчують, що системна методична робота, спрямована на розвиток професійної рефлексії та навичок самопрезентації, позитивно впливає на якість педагогічної діяльності та репутацію закладу дошкільної освіти (Марєєва, 2022, с. 18). Зазначені положення підтверджуються результатами педагогічних експериментів, відповідно до яких у групах, де педагоги володіють сформованою іміджевою компетентністю, показники емоційного благополуччя дітей зростають у середньому на 12–15%.

Значний потенціал у формуванні позитивного іміджу закладу дошкільної освіти мають соціальні мережі як сучасний інструмент комунікації з батьківською громадськістю. Д. А. Марєєв зазначає, що системне використання соціальних мереж сприяє підвищенню поінформованості батьків про освітній процес і створює умови для формування довіри до закладу (Марєєв, 2021). Розроблена Д. Марєєвим і Ю. Шаматовською модель упровадження педагогічних умов формування позитивного іміджу засобами соціальних мереж доводить ефективність такого підходу, оскільки дозволяє поєднати педагогічні та комунікаційні стратегії (Марєєв, Шаматовська, 2020). За результатами впровадження моделі у практику діяльності ЗДО рівень задоволеності батьків інформаційною відкритістю закладу зріс на 25%.

Акмеологічний підхід, запропонований О. М. Попович, розширює можливості формування професійного іміджу педагогів як чинника забезпечення якості дошкільної освіти. Авторка доводить, що розвиток особистісно-професійного потенціалу вихователя сприяє досягненню високого рівня педагогічної майстерності та позитивному сприйняттю закладу з боку соціального оточення (Попович, 2024). У підсумку можна стверджувати, що імідж освітнього закладу є важливим інтегративним елементом системи забезпечення якості дошкільної освіти, який потребує системного управління, науково обґрунтованого підходу та постійного вдосконалення відповідно до сучасних викликів освітнього середовища.

Висновки. У ході проведеного дослідження встановлено, що імідж освітнього закладу є багатовимірним соціально-педагогічним феноменом, який відіграє ключову роль у системі забезпечення якості дошкільної освіти. Він формується як результат цілеспрямованої управлінської, педагогічної, комунікативної та маркетингової діяльності закладу дошкільної освіти й безпосередньо впливає на рівень довіри з боку батьківської громадськості, соціальних партнерів, органів управління освітою

та місцевої громади. Таким чином, імідж освітнього закладу слід розглядати як важливий складник цілісної системи управління якістю дошкільної освіти, що забезпечує конкурентоспроможність закладу, сталий розвиток та відповідність сучасним суспільним запитам. Перспективи подальших наукових розвідок убачаються в розробленні й апробації моделей управління іміджем закладу дошкільної освіти, спрямованих на підвищення якості освітнього процесу в умовах цифровізації та реформування освітньої галузі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрея Й. Характеристика мотиваційного компоненту формування професійного іміджу майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти засобами театральної педагогіки. *Молодь і ринок*. 2024. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.309076

2. Бєлєнька Г. В. та ін. Якісна базова освіта дошкільників у закладі дошкільної освіти: монографія. Харків: ТОВ «Друкарня Мадрид», 2015. С. 281.

3. Валієва Х. Р. Підвищення управлінської спроможності керівника закладу дошкільної освіти у формуванні іміджу. *Web of Teachers: Inderscience Research*. 2025. URL: https://webofjournals.com/index.php/1/article/view/4257 (Дата звернення: 21.01.2026 р.)

4. Вашак О. О., Павленко О. С. Педагогічні умови цифровізації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 2(221). с. 48.

5. Загородня Л. Викладання дисципліни «Професійний імідж вихователя закладу дошкільної освіти» майбутнім бакалаврам спеціальності 012 Дошкільна освіта. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2025. DOI: https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2025.332114

6. Загородня Л. Дисципліна «Імідж закладу дошкільної освіти» як інтегрований складник формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. DOI: https://10.24139/2312-5993/2020.01/180-191

7. Капелька Д. О. Маркетингові стратегії в управлінні закладом дошкільної освіти. *Імідж сучасного педагога. 2023. № 1(208).* DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-1(208)-32-34

8. Марєєва Т. В. Методичні аспекти підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до створення позитивного професійного іміджу. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2022. С. 18.

9. Марєєв Д. А. Педагогічні умови використання соціальних мереж закладом дошкільної освіти у створенні позитивного іміджу. ГНПУ ім. О. Довженка, 2021. URL: https://repository.gnpu.edu.ua/handle/123456789/1811 (Дата звернення: 21.01.2026 р.)

10. Марєєв Д., Шаматовська Ю. Модель упровадження педагогічних умов формування позитивного іміджу закладу дошкільної освіти засобами соціальних мереж. *Наукові журнали Міжнародної академії прикладних наук у Ломжі*. 2020 DOI: https://doi.org/10.58246/0trsb476

11. Попович О. М. Потенціал акмеологічного підходу у формуванні професійного іміджу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Педагогічні науки*. 2024. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2024-105-9

REFERENCES:

1. Andreia, Y. (2024). Kharakterystyka motyvatsiinoho komponentu formuvannia profesiinoho imidzhu maibutnoho vykhovatelia zakladu doshkilnoi osvity zasobamy teatralnoi pedahohiky [Characteristics of the motivational component in forming the professional image of a future preschool teacher by means of theatrical pedagogy]. Molod i rynok (Youth and the Market). https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.309076 (in Ukrainian)

2. Bielienka, H. V., et al. (2015). Yakysna bazova osvita doshkilnykiv u zakladi doshkilnoi osvity [Quality basic education of preschool children in a preschool education institution]. Kharkiv: TOV “Drukarnia Madryd”, 281 p. (in Ukrainian)

3. Valiieva, H. R. (2025). Pidvyshchennia upravlinskoi spromozhnosti kerivnyka zakladu doshkilnoi osvity u formuvanni imidzhu [Improving the image management capacity of the director of a preschool education institution]. Web of Teachers: Inderscience Research. Retrieved January 21, 2026, from https://webofjournals.com/index.php/1/article/view/4257 (in Ukrainian)

4. Vashak, O. O., & Pavlenko, O. S. (2025). Pedahohichni umovy tsyfrovizatsii osvitnoho protsesu v zakladakh doshkilnoi osvity [Pedagogical conditions for digitalization of the educational process in preschool education institutions]. Imidzh suchasnoho pedahoha (Image of the Modern Educator), 2(221), 48. (in Ukrainian)

5. Zahorodnia, L. (2025). Vykladannia dystsypliny “Profesiinyi imidzh vykhovatelia zakladu doshkilnoi osvity” maibutnim bakalavram spetsialnosti 012 Doshkilna osvita [Teaching the discipline “Professional image of a preschool

teacher" to future bachelors of specialty 012 Preschool Education]. Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu (Collection of Scientific Works of Uman State Pedagogical University). https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2025.332114 (in Ukrainian)

6. Zahorodnia, L. (2020). Dystsyplina "Imidzh zakladu doshkilnoi osvity" yak intehrovanyi skladnyk formuvannia hotovnosti mahistriv do zabezpechennia yakosti osvitnoho protsesu v ZDO [The discipline "Image of a preschool education institution" as an integrated component of forming master's readiness to ensure the quality of the educational process]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii (Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies). https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.01/180-191 (in Ukrainian)

7. Kapelka, D. O. (2023). Marketynhovi stratehii v upravlinni zakladom doshkilnoi osvity [Marketing strategies in the management of a preschool education institution]. Imidzh suchasnoho pedahoha (Image of the Modern Educator), 1(208). https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-1(208)-32-34 (in Ukrainian)

8. Marieieva, T. V. (2022). Metodychni aspekty pidhotovky maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity do stvorennia pozytyvnoho profesiinoho imidzhu [Methodological aspects of training future preschool teachers to create a positive professional image]. Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru (Higher Education of Ukraine in the Context of European Integration), 18. (in Ukrainian)

9. Marieiev, D. A. (2021). Pedahohichni umovy vykorystannia sotsialnykh merezh zakladom doshkilnoi osvity u stvorenni pozytyvnoho imidzhu [Pedagogical conditions for using social media by a preschool education institution to create a positive image]. Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University. Retrieved January 21, 2026, from https://repository.gnpu.edu.ua/handle/123456789/1811 (in Ukrainian)

10. Marieiev, D., & Shamatovska, Y. (2020). Model uprovadzhennia pedahohichnykh umov formuvannia pozytyvnoho imidzhu zakladu doshkilnoi osvity zasobamy sotsialnykh merezh [Model for implementing pedagogical conditions for forming a positive image of a preschool education institution through social media]. Scientific Journals of the International Academy of Applied Sciences in Lomza. https://doi.org/10.58246/0trsb476 (in Ukrainian)

11. Popovych, O. M. (2024). Potentsial akmeolohichnoho pidkhodu u formuvanni profesiinoho imidzhu maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity [The potential of the acmeological approach in forming the professional image of future preschool teachers]. Pedahohichni nauky (Pedagogical Sciences). https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2024-105-9 (in Ukrainian)

Дата першого надходження статті до видання: 15.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 373.2:004
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.4

Катерина КУЗНЄЦОВА
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, вул. Коцюбинського, 2, м. Чернівці, Україна, 58002
ORCID: *0000-0002-9744-0840*

Марія КОМІСАРИК
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, вул. Коцюбинського, 2, м. Чернівці, Україна, 58002
ORCID: *0000-0003-2819-4313*

Ярина ТАНЯВСЬКА
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, вул. Коцюбинського, 2, м. Чернівці, Україна, 58002
ORCID: *0000-0003-4270-878X*

Бібліографічний опис статті: Кузнєцова, К., Комісарик, М., Танявська, Я. (2026). Безпечне цифрове середовище як інструмент формування здорових цифрових звичок у дітей дошкільного віку. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 23–32, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.4

БЕЗПЕЧНЕ ЦИФРОВЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВИХ ЦИФРОВИХ ЗВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Мета роботи: *обґрунтування необхідності створення безпечного та розвиткового цифрового середовища для дітей дошкільного віку, яке б слугувало платформою для їхнього гармонійного розвитку та захисту від потенційних ризиків.*

Методологія: *у роботі застосовано комплекс теоретичних методів, зокрема ретроспективний та порівняльний аналіз педагогічних джерел і нормативної бази, що дозволило конкретизувати складові безпеки: інформаційну, технологічну та психологічну.*

Наукова новизна: *вперше комплексно теоретично обґрунтувано та систематизовано підхід до створення безпечного цифрового середовища як цілісного педагогічного інструмента для формування здорових цифрових звичок у дітей дошкільного віку. Концептуалізацовано поняття «безпечне цифрове середовище». На відміну від підходів, що зосереджуються лише на обмеженні «екранного часу», у роботі це середовище розглядається як багатофункціональна платформа, що одночасно виконує захисну та стимулювальну функції. Конкретизовано та систематизовано його складники: інформаційний, технологічний та психологічний. Доведено, що безпека цифрового простору залежить не лише від технічних фільтрів, а від активного педагогічного супроводу, вибору якісного контенту та моделювання етичної поведінки дорослими. В межах єдиної концепції систематизовано використання широкого спектру інструментів: від адаптивних платформ (TinyTap, Scratch Junior) та AR-технологій до засобів «навчання без екранів» (Bee-bot, Cubetto) та соціально-орієнтованих роботів (Moxie).*

Висновки. *Створення безпечного цифрового середовища в дошкільній освіті слід розглядати як довготривалий, комплексний і міждисциплінарний процес, що потребує узгоджених зусиль педагогів, батьків, науковців і державних інституцій та є запорукою формування відповідального, здорового й усвідомленого цифрового покоління.*

Ключові слова: *діти дошкільного віку, безпечне цифрове середовище, здорові цифрові звички, цифрова гігієна, цифрова грамотність, освітні цифрові ресурси, штучний інтелект, цифрова культура.*

Kateryna KUZNIETSOVA
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool and Special Education, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Kotsiubynskoho str., 2, Chernivtsi, Ukraine, 58002
***ORCID:** 0000-0002-9744-0840*

Mariia KOMISARYK
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool and Special Education, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Kotsiubynskoho str., 2, Chernivtsi, Ukraine, 58002
***ORCID:** 0000-0003-2819-4313*

Yaryna TANIAVSKA
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool and Special Education, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Kotsiubynskoho str., 2, Chernivtsi, Ukraine, 58002
***ORCID:** 0000-0003-4270-878X*

To cite this article: Kuznietsova, K., Komisaryk, M., Taniavska, Ya. (2026). Bezpechne tsyfrove seredovyshche yak instrument formuvannia zdorovykh tsyfrovykh zvychok u ditei doshkilnoho viku [A safe digital environment as a tool for forming healthy digital habits in preschool children]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 23–32, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.4

A SAFE DIGITAL ENVIRONMENT AS A TOOL FOR FORMING HEALTHY DIGITAL HABITS IN PRESCHOOL CHILDREN

Purpose of the study: to substantiate the necessity of creating a safe and developmental digital environment for preschool children that would serve as a platform for their harmonious development and protection from potential risks.

***Methodology:** the study employs a set of theoretical methods, including retrospective and comparative analysis of pedagogical sources and the regulatory framework, which made it possible to specify the components of safety: informational, technological, and psychological.*

***Scientific novelty:** for the first time, an integrated theoretical justification and systematization of the approach to creating a safe digital environment as a holistic pedagogical tool for forming healthy digital habits in preschool children has been provided. The concept of a "safe digital environment" has been conceptualized. Unlike approaches that focus solely on limiting "screen time," this environment is considered as a multifunctional platform that simultaneously performs protective and stimulating functions. Its components – informational, technological, and psychological – have been specified and systematized. It has been proven that the safety of the digital space depends not only on technical filters, but also on active pedagogical support, the selection of high-quality content, and the modeling of ethical behavior by adults. Within a unified concept, the use of a wide range of tools has been systematized: from adaptive platforms (TinyTap, Scratch Junior) and AR technologies to "screen-free learning" tools (Bee-bot, Cubetto) and socially oriented robots (Moxie).*

***Conclusions:** the creation of a safe digital environment in preschool education should be regarded as a long-term, comprehensive, and interdisciplinary process that requires coordinated efforts of educators, parents, researchers, and state institutions and serves as a prerequisite for the formation of a responsible, healthy, and conscious digital generation.*

***Key words:** preschool children, safe digital environment, healthy digital habits, digital hygiene, digital literacy, educational digital resources, artificial intelligence, digital culture.*

Актуальність проблеми. Нагальна потреба сучасного суспільства – забезпечення якісного, безпечного та розвиткового цифрового середовища для дітей дошкільного віку обумовлює пошук шляхів створення створення педагогічно доцільних, віковоvідповідних та науково обґрунтованих цифрових ресурсів, що сприяють гармонійному розвитку, навчанню та соціалізації дітей в умовах цифровізації освіти. Сьогодні цифрові технології все глибше інтегруються в освітній процес і повсякденне життя, і діти дедалі частіше вступають у контакт із гаджетами ще в раннього дитинстві.

У цьому контексті постає важливе завдання – сформувати у дітей здорові циф-

рові звички, які базуватимуться на принципах безпеки, відповідальності та балансу. Саме безпечне цифрове середовище має стати тією платформою, яка не лише захищає дитину від ризиків, а й сприяє її гармонійному розвитку в умовах цифрової реальності. Сформульовану тезу підкріплює зміст Концепція цифрової гігієни дітей дошкільного віку, де відзначено, що формування та розвиток безпечного інформаційного середовища сучасного закладу освіти входить до переліку завдань та заходів, які спрямовані на розв'язання проблеми низького рівня цифрової гігієни дітей дошкільного віку. Зміст документу також відзначає, що створення безпечної цифрової інфраструктури суб'єктів освітньої діяльності можливо забезпечити шляхом зокрема через:

– удосконалення нормативно-правової бази з питань використання цифрових технологій в освітньому середовищі відповідно до технологічних змін та відповідно до європейських правових ініціатив, результаті вітчизняних та міжнародних досліджень на основі наукового аналізу досвіду;

– сприяння розробленню українськомовного освітнього цифрового контенту для дошкільної та/або позашкільної освіти;

– запровадження проведення моніторингу забезпечення цифровими технологіями педагогічних працівників суб'єктів освітньої діяльності.

Далі, в колі наукового пошуку, вважаємо варто відзначити, що очікуваними результатами реалізації Концепції та показниками їх досягнення є:

– забезпечення суб'єктів освітньої діяльності безпечними цифровими технологіями;

– зменшення рівня негативного впливу цифрових технологій на дітей;

– підвищення обізнаності дорослих (батьків і педагогічних працівників) щодо цифрової гігієни дітей;

– зменшення негативних наслідків надмірного використання цифрових технологій дітьми;

– забезпечення присутності тематики важливості цифрової гігієни в медіапросторі;

– підвищення рівня цифрової компетентності педагогічних працівників суб'єктів освітньої діяльності і батьків;

– підвищення кваліфікації педагогічних працівників у сфері цифрової безпеки та цифрової гігієни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд сучасних досліджень і публікацій щодо безпечного цифрового середовища як інструмента формування здорових цифрових звичок у дітей дошкільного віку дозволив виокремити, що у зарубіжній науковій літературі питання цифрового благополуччя великий акцент робиться на балансі між використанням технологій та розвитком дитини, що передбачає не лише обмеження часу, а й якість цифрового досвіду. Зокрема, N. Anjum, Md M. Hasan, N. Jahan, S.I.Ahamed, A. Garefino, N. Sakib (Anjum N., Hasan M. M., Jahan N., Ahamed S. I., Garefino A., Sakib N., 2025) зосереджуються на ролі mobile health-технологій (mHealth) у регулюванні цифрової взаємодії дітей до 3 років та наданні батькам практичних інструментів для контролю, моніторингу й альтернативної зайнятості дитини поза екранами. V. Bochicchio, K. Keith, I. Montero, C. Scandurra та A. Winsler (Bochicchio V., Keith K., Montero I., Scandurra C., Winsler A. Digital media inhibit self-regulatory private speech use in preschool children: The «digital bubble effect», 2022) вивчали емпіричні дані когнітивної психології й дійшли висновку, що використання цифрових інтерфейсів може гальмувати певні форми саморегуляції у дошкільнят, порівняно з традиційною матеріальною діяльністю. Це має важливе значення для розуміння наслідків цифрових навичок у ранньому віці. Дослідження соціально-медичних аспектів C. Schwarzer, N. Grafe, A.Hiemisch, W. Kiess та T. Poulain (Schwarzer C., Grafe N., Hiemisch A., Kiess W., Poulain T., 2021) також фіксують зв'язок між надмірним використанням цифрових медіа у дошкільників і слабшим когнітивним, мовним та соціально-емоційним розвитком. Більш активна взаємодія з батьками компенсує ці ризики. Наукові дослідження в Україні, зокрема С. Васильєвої, зосереджуються над темою цифрового середовища та його використання в дошкільній освіті, акцентуючи увагу на дидактичних матеріалах та ролі батьків і педагогів у забезпеченні змістовного цифрового досвіду. У наукових розвідках Андрющенко К., Воропаєва А., Давидова А., Добрун Н., Климчук О., Колеснікова І., Лох-

вицька Л., Орлова О., Руденко Ю., Собко О., Суятинова К., Фамілярська Л., Чекан О. зосереджено увагу на інформаційному освітньому середовищі в ЗДО, ІК-технологіях та створенні простору в ЗДО, у якому ІКТ існують для розвитку дітей дошкільного віку (Андрющенко К., Назаренко Г., 2021.). Чекан О., розкрила аспекти інтелектуального психічного розвитку в дошкільників в інформаційному середовищі (Чекан О., 2017). Проблеми інформатизації дошкільної освіти, онлайн-безпеки учасників освітнього процесу в умовах дистанційного і змішаного навчання дослідили Доценко С., Ворожбіт-Горбатюк В., Собченко Т. (Доценко С., Ворожбіт-Горбатюк В., Собченко Т., 2021). Питання аналізу цифрового середовища для забезпечення батьків дітей раннього та дошкільного віку дидактичними матеріалами залишається відкритим та потребує дослідження, що підтверджено практикою застосування цифрового середовища, цифрового освітнього контенту батьками й педагогами в умовах закладів дошкільної освіти та родини.

Систематичний аналіз літератури вказує, що здорові цифрові звички у дошкільників формуються не лише через обмеження часу перед екранами, а радше через структуроване, інтегроване та підтримане дорослими цифрове середовище:

– визначення та впровадження вікових норм використання пристроїв;

– орієнтація на якісний контент та змістовну взаємодію з технологіями;

– активне медіа-спостереження й моделювання поведінки дорослими;

– заохочення багатогранної діяльності: фізичної, мовної, соціальної – поза екраном;

– розвиток основ цифрової грамотності, у тому числі безпеки й етичної поведінки;

Це узгоджується з міжнародними підходами до цифрового добробуту як більш широкого явища, ніж «екранний час».

Попри наявність окремих наукових напрацювань, проблема створення безпечного цифрового середовища як цілісного педагогічного інструмента формування здорових цифрових звичок у дітей дошкільного віку залишається недостатньо систематизованою, що зумовлює потребу в її подальшому теоретичному осмисленні та узагальненні.

Мета статті – обґрунтування необхідності створення безпечного та розвиткового цифрового середовища для дітей дошкільного віку, яке б слугувало платформою для їхнього гармонійного розвитку та захисту від потенційних ризиків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Створення безпечного цифрового освітнього середовища є одним з ключових завдань у розбудові української освіти, зокрема дошкільної.

Спробуємо виокремити низку важливих аспектів означеного процесу:

1. Інформаційна безпека: захист персональних даних учасників освітнього процесу від несанкціонованого доступу; запобігання поширенню шкідливого контенту, кіберзагроз та кіберзлочинності; розробка та впровадження ефективних політик і процедур кібербезпеки в закладах освіти.

2. Цифрова культура: формування навичок безпечної та етичної поведінки учасників освітнього процесу у цифровому середовищі, критичного мислення при роботі з інформацією в інтернеті.

3. Технологічна інфраструктура: забезпечення надійного та сучасного цифрового обладнання в закладах освіти; упровадження систем контролю та фільтрації Інтернет-трафіку; резервування даних та забезпечення безперебійної роботи цифрових сервісів.

4. Моніторинг та реагування: постійний моніторинг цифрового середовища для виявлення потенційних загроз та своєчасного реагування на них. Здійснювати систематичні перевірки систем безпеки.

5. Психологічна підтримка: запобігання кібербулінгу, маніпуляціям та іншим формам онлайн-насилля; підтримка дітей із залежністю від ґаджетів та інтернету; збереження балансу між онлайн-та офлайн-взаємодіями.

Окреслення теоретичних основ теми сприяло виокремленню цифрових ресурсів, які сприяють реалізації ідей безпечного цифрового середовища в освітньому процесі.

Зокрема, мова піде про інтернет-ресурси, які можуть стати ефективними інструментами у процесі створення безпечного цифрове середовище.

Серед широкого спектру цифрових технологій виокремлюємо платформи з освітніми

іграми, які є найбільш доцільними та ефективними засобом взаємодії з дітьми дошкільного віку.

Існує безліч платформ як для ігор, вікторин, командних змагань, квестів, так і для розроблення занять за гейміфікованим сценарієм.

Серед них виокремлюємо адаптивну освітню платформу TinyTap.

TinyTap орієнтована на вікові та психологічні особливості дошкільнят. Освітній контент подається у формі інтерактивних ігор, що відповідає провідному виду діяльності дітей цього віку – грі. Це забезпечує природне входження дитини в навчальний процес без перевантаження та примусу, підтримує внутрішню мотивацію й позитивне ставлення до пізнання.

Однією з ключових педагогічних переваг TinyTap є можливість адаптації завдань до рівня розвитку дитини.

Це особливо важливо в дошкільній освіті, де рівень когнітивного розвитку дітей може суттєво відрізнятися.

Ігри на платформі сприяють розвитку: уваги та зорово-моторної координації; пам'яті (через повторення та асоціації); логічного мислення; елементарних навичок саморегуляції (дотримання інструкцій, завершення завдань).

Важливо, що цифрові дії супроводжуються чіткими візуальними й аудіо-підказками, що підтримує дитину без надмірного зовнішнього контролю з боку дорослого.

TinyTap активно використовує елементи гейміфікації: винагороди, анімацію, позитивний зворотний зв'язок. З педагогічної точки зору це: підсилює мотивацію до навчання; формує відчуття успіху; знижує страх помилки, що є критично важливим для дошкільнят.

TinyTap підтримує партнерську модель «дитина – педагог – батьки».

З професійного погляду важливо дотримуватися балансу між цифровою та традиційною діяльністю. TinyTap є ефективним доповненням до предметно-ігрового середовища, але не може повністю його замінити. Надмірне використання платформи без живої взаємодії та рухової активності може знизити розвивальний потенціал навчання.

Отже, можемо говорити, що TinyTap є сучасною, педагогічно обґрунтованою адаптивною освітньою платформою, яка за умови методично правильного використання сприяє пізнавальному розвитку дошкільнят, підтримує індивідуалізацію навчання та підсилює мотивацію через ігрові механіки.

Наступна ігрова платформа, яку варто виокремити, це платформа Scratch Junior, що є інноваційним цифровим середовищем, спеціально розробленим для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, яке спрямоване на формування основ алгоритмічного мислення, креативності та цифрової грамотності через ігрову діяльність. ScratchJr адаптований до когнітивних можливостей дошкільнят (4–7 років). Інтерфейс платформи інтуїтивно зрозумілий, візуально насичений і не потребує навичок читання, що відповідає принципам доступності та вікової адекватності. Навчання відбувається через маніпуляцію графічними блоками, що узгоджується з наочно-дійовим і наочно-образним мисленням дітей.

ScratchJr реалізує принцип навчання через діяльність («learning by doing»). Дитина виступає активним суб'єктом навчального процесу, а не пасивним споживачем контенту. Гейміфікований характер завдань знижує рівень тривожності та підтримує інтерес до навчання.

З професійно-педагогічного погляду роль педагога в роботі зі ScratchJr є фасилітативною. Педагог: спрямовує діяльність дитини; допомагає формулювати завдання; інтегрує цифрову діяльність у загальний освітній контекст (мовленнєвий розвиток, математика, мистецтво).

ScratchJr ефективний як інструмент для групової та індивідуальної роботи.

Платформа створює умови для спільної діяльності дітей: обговорення ідей, колективного створення проєктів, взаємного навчання. Це сприяє розвитку соціальних навичок, комунікації та відповідальності за спільний результат.

ScratchJr не передбачає автоматизованої адаптації складності, тому ефективність його використання значною мірою залежить від педагогічного супроводу. Також важливо обмежувати тривалість цифрової діяльності та поєднувати її з руховими, творчими й предметними видами активності.

Отже переконані, що ScratchJr є педагогічно цінною освітньою платформою, що сприяє розвитку алгоритмічного мислення, творчості, мовлення та саморегуляції у дошкільників. За методично виваженого використання

вона ефективно доповнює традиційні форми навчання та відповідає сучасним вимогам дошкільної освіти.

У контексті формування безпечного цифрового середовища та розвитку цифрових навичок у дітей дошкільного віку виокремлюємо цифрові платформи з доповненою та віртуальною реальністю які посідають особливе місце серед сучасних цифрових технологій.

Серед означених ресурсів виділяємо інтерактивні дитячі видання. До прикладу, видавництво «FastAR kids», яке розробило проєкт «Жива абетка». Це видання, у якому ІТ-технології інтегруються до класичного книговидавництва. Розробники використали в ньому елементи доповненої реальності AR (Augmented reality).

Другим проєктом стала «Кобзарева абетка», створена за підтримки Українського Культурного Фонду . Родзинкою цього видання є зібрані твори Тараса Шевченка на кожну літеру алфавіту.

Основою продуктів «FastAR kids» є поєднання традиційної друкованої книги з цифровими AR-елементами. Такий підхід відповідає сучасним тенденціям STEAM-освіти та принципам змішаного навчання, де фізичний об’єкт (книга, картка, зошит) залишається провідним, а цифровий компонент виконує підсилювальну й мотиваційну функцію.

Контент видавництва адаптований до вікових особливостей дітей: яскрава візуалізація; короткі, чітко структуровані інформаційні блоки; інтерактивна подача матеріалу через анімацію та звук.

Це відповідає наочно-образному мисленню дошкільників і сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу без когнітивного перевантаження.

З педагогічної точки зору AR-контент «FastAR kids»: стимулює пізнавальний інтерес; активізує увагу та допитливість; сприяє формуванню стійкої мотивації до навчання.

Діти не лише сприймають інформацію, а й взаємодіють із нею, що підвищує рівень залученості та запам’ятовування.

Таким чином, AR-технології стають інструментом спільного пізнання, а не ізольованого цифрового споживання.

У віртуальному просторі без перешкод можна деталізовано розглянути будь-який процес або об’єкт, що значно цікавіше, ніж дивитися на картинки у підручнику. Наприклад, застосунок Operation Apex покаже всі багатства підводного світу.

Серед різноманіття цифрових засобів, що застосовуються в роботі з дітьми дошкільного віку інтерактивні сенсорні засоби, за нашим переконанням, є особливим інструментом, який поєднує фізичну активність, інтуїтивну взаємодію та навчання через гру.

Зокрема, FunFloor – це вдосконалена інтерактивна система килимового покриття, яка поєднує технології, освіту та розваги. Це динамічна та чарівна поверхня, що реагує на рухи та дотики, забезпечуючи взаємодію в режимі реального часу.

FunFloor особливо ефективна для дітей дошкільного віку, оскільки враховує їхню природну потребу в русі. Навчальна діяльність відбувається через стрибки, біг, крокування, що відповідає сенсомоторному етапу розвитку та сприяє гармонійному поєднанню фізичної й пізнавальної активності.

Таким чином, FunFloor є педагогічно обґрунтованим інноваційним інструментом, що ефективно поєднує навчання, гру та рухову активність. За методично правильного використання він сприяє комплексному розвитку дошкільників – когнітивному, фізичному, емоційному та соціальному.

Платформи з книгами посідають окреме місце серед цифрових освітніх ресурсів для дітей дошкільного віку, і це не випадково. Їхнє педагогічне значення ґрунтується на поєднанні традиційного оповідання з можливостями цифрових технологій:

Зокрема, ілюстрований науково-популярний інтерактивний додаток «Ґаджетаріум» розробило одеське видавництво Gutenbergz.

Видавництво створює інтерактивні книжки, де можна роздмухати полум’я в каміні чи натрусити снігу, побачити себе у дзеркалі злого троля, відшукати загублені на сторінках предмети абощо.

Видавничий проект «Пірати Київського Моря» випустили популярні українські казки – «Котигорошко» і «Солом’яним бичком». Зокрема, книжка-гра «Котигорошко» стала першою українською народною казкою, яка потрапила до магазину додатків «Apple».

З інтерактивних принад – булави, які падають із неба (їх можна розбити пальчиком), сторінка-розмальовка тощо.

Таким чином ілюстрований та інтерактивний формат «Ґаджетаріуму» узгоджується з наочно-образним мисленням дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Яскраві зображення, анімація та елементи взаємодії знижують когнітивне навантаження й підтримують стійку увагу.

Інтерактивність дозволяє дитині самостійно досліджувати контент, що підсилює ефект навчання.

Ілюстрований науково-популярний інтерактивний додаток «Ґаджетаріум» є педагогічно доцільним цифровим ресурсом, що сприяє розвитку пізнавального інтересу, елементарної технологічної обізнаності та наукового світогляду дітей, ефективно доповнюючи освітній процес.

Робототехнічні іграшки – це сучасний і перспективний засіб, який активно використовується в цифровому середовищі.

У межах дослідження, нами виокремлено програмований міні-робот "Розумна бджілка", що є ефективним освітнім засобом для формування в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку передумов алгоритмічного мислення, просторової орієнтації та елементарних навичок програмування в ігровій формі.

Для створення різних освітніх ситуацій з роботом Bee-bot використовуються різні ігрові поля – спеціальні тематичні поля-маршрутизатори (килимки): «Геометричні фігури», «Острів скарбів», «Ферма», «Місто» та багато інших.

«Розумна бджілка» спеціально адаптована до вікових можливостей дошкільників. Керування роботом здійснюється через прості кнопки-команди, що не потребують навичок читання чи письма. Це відповідає наочно-дійовому мисленню дітей та забезпечує доступність навчання.

Використання «Розумної бджілки» на спеціальних килимках або ігрових полях сприяє розвитку: просторової орієнтації (ліво/право, вперед/назад); елементарних математичних уявлень (рахунок кроків, відстань); логічного мислення.

Програмований міні-робот «Розумна бджілка» є педагогічно обґрунтованим інструментом ранньої STEM-освіти, що сприяє розвитку алгоритмічного мислення, пізнавальної активності, просторових уявлень і соціальних навичок у дітей, ефективно доповнюючи сучасний освітній процес.

Робот Cubetto – це навчальний робот, призначений для дітей, щоб познайомити їх з основами програмування через гру. Кубетто – це усміхнений дерев'яний робот, який з вашою допомогою зможе пройти через будь-яку пригоду. Для цього необхідно розкласти картки на плоскій поверхні, помістити робота в початкову точку та запрограмуйте його рухи по карті за допомогою 16 функціональних блоків та інтерфейсної плати.

Функціональні блоки – це функції мови програмування, яку розуміє робот. Кожен блок є конкретною інструкцією, яку легко зрозуміти і об'єднати в набір дій для дерев'яного робота.

Cubetto побудований на принципі screen-free learning – навчання без екранів. Програмування здійснюється за допомогою фізичних блоків-команд, які дитина розміщує на панелі керування. Такий підхід відповідає ідеям наочно-дійового навчання та забезпечує глибше розуміння алгоритмічних процесів.

Робот Cubetto є педагогічно цінним інноваційним засобом раннього навчання, який формує передумови алгоритмічного мислення, просторової орієнтації та соціальної взаємодії без використання екранів, що робить його особливо актуальним для дошкільної освіти.

Освітній робот для дітей Moxie – є інноваційним соціально-орієнтованим цифровим інструментом, спрямованим передусім на розвиток емоційного інтелекту, комунікативних навичок і соціально-емоційної компетентності дітей молодшого шкільного віку.

Moxie створений на засадах соціально-емоційного навчання (SEL). На відміну від багатьох освітніх роботів, які фокусуються на програмуванні чи логіці, Moxie орієнтований на формування навичок спілкування, самовираження, емпатії та рефлексії. Робот виступає не як іграшка, а як інтерактивний співрозмовник і «навчальний партнер».

Через діалогові сценарії дитина навчається говорити про свої переживання та слухати співрозмовника.

Попри високий рівень автономності, Moxie не замінює педагога чи батьків. Його освітній потенціал зростає за умови: обговорення тем,

порушених роботом; перенесення набутих навичок у реальні життєві ситуації; педагогічного контролю змісту та тривалості взаємодії.

Отже, освітній робот Мохіе є педагогічно значущим інноваційним засобом, який розширює можливості соціально-емоційного навчання дітей. За методично виваженого використання він сприяє розвитку емоційного інтелекту, мовлення, комунікативних і соціальних навичок, ефективно доповнюючи сучасний освітній простір.

Висновки. Проведений теоретико-методологічний аналіз засвідчив, що безпечне цифрове середовище є вагомим педагогічним інструментом формування здорових цифрових звичок у дітей дошкільного віку. У сучасних умовах цифровізації освіти воно набуває системного значення, оскільки забезпечує не лише захист дитини від потенційних інформаційних, психологічних і технологічних ризиків, а й створює умови для гармонійного когнітивного, емоційного, соціального та фізичного розвитку.

З'ясовано, що формування здорових цифрових звичок у дошкільників не може обмежуватися лише регулюванням часу взаємодії з ґаджетами. Вбачаємо ключову роль відіграє якість цифрового досвіду, його педагогічна доцільність, вікововідповідність і змістова інтеграція в освітній процес. Безпечне цифрове середовище має будуватися на засадах балансу між цифровою та офлайн-діяльністю, активної участі дорослих, моделювання етичної поведінки та розвитку елементарної цифрової грамотності.

У межах дослідження встановлено, що сучасні цифрові ресурси (освітні ігрові платформи, інтерактивні книжки, AR-технології, сенсорні системи, робототехнічні засоби, AI-інструменти) за умови методично виваженого використання можуть ефективно доповнювати традиційне предметно-ігрове середовище закладу дошкільної освіти. Їхній педагогічний потенціал полягає у підтримці пізнавальної активності дітей, розвитку мислення, мовлення, саморегуляції, соціальних і комунікативних навичок, а також у формуванні позитивного та усвідомленого ставлення до цифрових технологій.

Особливу увагу приділено ролі педагога як ключового модератора безпечного цифрового середовища. Саме вихователь забезпечує педагогічний супровід цифрової діяльності дитини, добір якісного контенту, дотримання вікових норм, інтеграцію цифрових інструментів у цілісний освітній процес і взаємодію з батьками. Використання інструментів штучного інтелекту (зокрема ChatGPT, Gemini) доцільно розглядати передусім як ресурс професійної підтримки педагога, що сприяє плануванню, рефлексії та підвищенню цифрової компетентності фахівця.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні та апробації методичних рекомендацій для педагогів і батьків щодо інтеграції цифрових ресурсів у освітній процес закладу дошкільної освіти.

Отже, створення безпечного цифрового середовища в дошкільній освіті слід розглядати як довготривалий, комплексний і міждисциплінарний процес, що потребує узгоджених зусиль педагогів, батьків, науковців і державних інституцій та є запорукою формування відповідального, здорового й усвідомленого цифрового покоління.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрющенко К., Назаренко Г. Інформаційно-комунікаційні технології як інструмент підвищення якості дошкільної освіти. *Інформаційні технології та засоби навчання*. 2021. № 69(1). URL: https://www.researchgate.net/publication/331367799_informacijno-komunikacijni_tehnologii_ak_instrument_pidvisenna_akosti_doskilnoi_osviti

2. Васильєва С.А. Дослідження цифрового середовища для забезпечення батьків дітей раннього та дошкільного віку дидактичними матеріалами. *Теоретико методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2023. № 27, кн. 1. С. 105–120. URL: https://doi.org/10.32405/2308-3778-2023-27-1-105-120

3. Воропаєва О., Давидова М. Застосування ІКТ в освітньому просторі ЗДО. *Наука та освіта в дослідженнях молодих учених: Усі матеріали української науки-практичній конференції для студентів, аспірантів, докторантів, молодих учених*. Харків: ХНПУ ім. Г.С.Сковороди. 2022. С. 60–62.

4. Добрун Н. Розвиток цифрової компетентності старших дошкільників під час навчання взакладі дошкільної освіти. *Викладання комп'ютерно-ігрового комплексу*. Кривий Ріг. 2022. 67 с.

5. Доценко С., Ворожбіт-Горбатюк В., Собченко Т. Онлайн-безпека учасників освітнього процесу в умовах дистанційного і змішаного навчання : *навч-методичний посібник*. Харків :Ранок. 2021. 192 с.

6. Кабінет Міністрів України. (2025, 2 травня). Про схвалення Концепції цифрової гігієни дітей дошкільного віку(432-р). https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-skhvalennia-kontseptsii-tsyfrovoi-hihiieny-ditei-doshkilnoho-viku*-i-432

7. Колеснікова І., Орлова О. Цифровізація освітнього процесу у закладі дошкільної освіти. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/50/part_2/37.pdf

8. Фамілярська Л. Інтеграція цифрових технологій в освітнє середовище закладу дошкільної освітиосвіти. *Електронне наукове фахове видання «Відкрийте освітнє е-середовище сучасного університету».* 2021. Hi11. С. 174–183. URL: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.111518.

9. Чекан О. Формування інформаційної та комп'ютерної грамотності дітей дошкільного віку.*Науковий* вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія.2017 рік. Вип. 1. С. 144–146

10. Anjum N., Hasan M. M., Jahan N., Ahamed S. I., Garefino A., Sakib N. Early Digital Engagement Among Younger Children and the Transformation of Parenting in the Digital Age From an mHealth Perspective: Scoping Review. *JMIR Pediatrics and Parenting*. 2025. Vol. 8 : e60355. URL: https://pediatrics.jmir.org/2025/1/e60355

11. Bochicchio V., Keith K., Montero I., Scandurra C., Winsler A. Digital media inhibit self regulatory private speech use in preschool children: The «digital bubble effect». *Cognitive Development.* 2022. Vol. 62. P. 101180. URL: https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2022.101180

12. Schwarzer C., Grafe N., Hiemisch A., Kiess W., Poulain T. Associations of media use and early childhood development: cross-sectional findings from the LIFE Child study. *Pediatric Research*. 2021. Vol. 91, No. 1, P. 247–253. URL: https://www.nature.com/articles/s41390-021-01433-6

REFERENCES:

1. Andriushchenko, K., & Nazarenko, H. (2021). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii yak instrument pidvyshchennia yakosti doshkilnoi osvity [Information and communication technologies as a tool for improving the quality of preschool education]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia [Information Technologies and Learning Tools], 69(1). https://www.researchgate.net/publication/331367799_informacijno-komunikacijni_tehnologii_ak_instrument_pidvisenna_akosti_doskilnoi_osviti. [in Ukrainian]

2. Vasylieva, S. A. (2023). Doslidzhennia tsyfrovoho seredovyshcha dlia zabezpechennia batkiv ditei rannoho ta doshkilnoho viku dydaktychnymy materialamy [Research of the digital environment to provide parents of infants and preschool children with didactic materials]. Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi [Theoretical and Methodological Problems of Children and Youth Education], 27(1), 105–120. https://doi.org/10.32405/2308-3778-2023-27-1-105-120. [in Ukrainian]

3. Voropaieva, O., & Davydova, M. (2022). Zastosuvannia IKT v osvitnomu prostori ZDO [Application of ICT in the educational space of preschool education institutions]. In Nauka ta osvita v doslidzhenniakh molodykh uchenykh [Science and education in the research of young scientists] (pp. 60–62). KhNPU im. H. S. Skovorody [in Ukrainian]

4. Dobrun, N. (2022). Rozvytok tsyfrovoi kompetentnosti starshykh doshkilnykiv pid chas navchannia v zakladi doshkilnoi osvity. Vykladannia kompiuterno-ihrovoho kompleksu [Development of digital competence of older preschoolers during training in a preschool education institution. Teaching a computer-game complex]. Kryvyi Rih. [in Ukrainian]

5. Dotsenko, S., Vorozhbit-Horbatiuk, V., & Sobchenko, T. (2021). Onlain-bezpeka uchasnykiv osvitnoho protsesu v umovakh dystantsiinoho i zmishanoho navchannia: navch.-metod. posibnyk [Online safety of participants in the educational process in terms of distance and blended learning: Manual]. Ranok. [in Ukrainian]

6. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2025, May 2). Pro skhvalennia Kontseptsii tsyfrovoi hihieny ditei doshkilnoho viku (432-r) [On approval of the Concept of digital hygiene for preschool children (432-r)]. https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-skhvalennia-kontseptsii-tsyfrovoi-hihiieny-ditei-doshkilnoho-viku*-i-432. [in Ukrainian]

7. Kolesnikova, I., & Orlova, O. (2022). Tsyfrovizatsiia osvitnoho protsesu u zakladi doshkilnoi osvity [Digitalization of the educational process in a preschool education institution]. Innovatsiina pedahohika [Innovative Pedagogy]. http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/50/part_2/37.pdf. [in Ukrainian]

8. Familiarska, L. (2021). Intehratsiia tsyfrovykh tekhnolohii v osvitnie seredovyshche zakladu doshkilnoi osvity [Integration of digital technologies into the educational environment of a preschool education institution]. Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu [Open Educational E-Environment of Modern University], (11), 174–183. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.111518. [in Ukrainian]

9. Chekan, O. (2017). Formuvannia informatsiinoi ta kompiuternoi hramotnosti ditei doshkilnoho viku [Formation of information and computer literacy of preschool children]. Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu.

Seriia: Pedahohika ta psykholohiia [Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series: Pedagogy and Psychology], (1), 144–146. [in Ukrainian]

10. Anjum, N., Hasan, M. M., Jahan, N., Ahamed, S. I., Garefino, A., & Sakib, N. (2025). Early digital engagement among younger children and the transformation of parenting in the digital age from an mHealth perspective: Scoping review. JMIR Pediatrics and Parenting, 8, e60355. https://pediatrics.jmir.org/2025/1/e60355. [in English]

11. Bochicchio, V., Keith, K., Montero, I., Scandurra, C., & Winsler, A. (2022). Digital media inhibit self-regulatory private speech use in preschool children: The "digital bubble effect". Cognitive Development, 62, 101180. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2022.101180. [in English]

12. Schwarzer, C., Grafe, N., Hiemisch, A., Kiess, W., & Poulain, T. (2021). Associations of media use and early childhood development: cross-sectional findings from the LIFE Child study. Pediatric Research, 91(1), 247–253. https://www.nature.com/articles/s41390-021-01433-6. [in English]

Дата першого надходження статті до видання: 24.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 373.2:7.012
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.5

Юлія МАЛЕЖИК
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки, Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», просп. Віталія Грицаєнка, 24, м. Полтава, Україна, 36011
ORCID: *0000-0003-2829-3493*

Бібліографічний опис статті: Малежик, Ю. (2026). Формування елементів дизайнерського мислення дітей старшого дошкільного віку на заняттях з малювання. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 33–39, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.5

ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ДИЗАЙНЕРСЬКОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАНЯТТЯХ З МАЛЮВАННЯ

Стаття присвячена актуальній проблемі формування дизайнерського мислення дітей старшого дошкільного віку в умовах дошкільного освітнього закладу. Актуальність дослідження зумовлена сучасними вимогами щодо розвитку креативної, ініціативної особистості дитини, здатної до творчого мислення, самостійного прийняття рішень і елементарного проєктування. Особливу увагу зосереджено на заняттях з малювання, як одному з найбільш доступних і результативних видів зображальної діяльності для розвитку дизайнерського мислення дошкільників.

У роботі проаналізовано наукові підходи до трактування поняття «дизайнерське мислення» в психолого-педагогічних дослідженнях та визначено його основні структурні компоненти у дітей старшого дошкільного віку, зокрема: уміння бачити проблему, формувати задум, добирати художні засоби відповідно до поставленої мети, комбінувати форму й колір, а також оцінювати отриманий результат. Обґрунтовано педагогічний потенціал занять з малювання у формуванні зазначених компонентів дизайнерського мислення. Окреслено педагогічні умови ефективного формування елементів дизайнерського мислення дітей старшого дошкільного віку, серед яких: створення творчо-розвивального середовища, використання проблемно-творчих завдань, орієнтація на самостійність і варіативність дитячих рішень, заохочення до словесного обговорення задуму та результатів діяльності. Наведено приклади творчих завдань з малювання, спрямованих на розвиток умінь планування зображення, вибору художніх матеріалів і засобів виразності.

Зроблено висновок, що цілеспрямоване та методично обґрунтоване використання занять з малювання сприяє ефективному формуванню елементів дизайнерського мислення дітей старшого дошкільного віку та позитивно впливає на їхній художньо-естетичний і творчий розвиток.

Ключові слова: *дизайнерське мислення, старший дошкільний вік, зображальна діяльність, малювання, творче мислення, художньо-естетичний розвиток, проєктування, заклад дошкільної освіти.*

Yuliia MALEZHYK
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Psychology and Pedagogy, National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic", Vitaliy Hrytsayenko Ave., 24, Poltava, Ukraine, 36011
ORCID: *0000-0003-2829-3493*

To cite this article: Malezhik Yu. (2026). Formuvannia elementiv dyzainerskoho myslennia ditei starshoho doshkilnoho viku na zaniattiakh z maliuvannia [Formation of elements of design thinking in older preschool children during drawing classes]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 33–39, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.5

FORMING ELEMENTS OF DESIGN THINKING IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN DURING DRAWING CLASSES

The article is devoted to the topical issue of developing design thinking in older preschool children in the context of preschool educational institutions. The relevance of the study is determined by modern requirements for the development of a creative, proactive child personality capable of creative thinking, independent decision-making, and elementary

design. Particular attention is focused on drawing classes as one of the most accessible and effective types of visual activity for the development of design thinking in preschoolers.

The work analyzes scientific approaches to the interpretation of the concept of «design thinking» in psychological and pedagogical research and identifies its main structural components in older preschool children, in particular: the ability to see a problem, form an idea, select artistic means in accordance with the set goal, combine form and color, and evaluate the result. The pedagogical potential of drawing classes in the formation of these components of design thinking is substantiated. The pedagogical conditions for the effective formation of elements of design thinking in older preschool children have been outlined, including: the creation of a creative and developmental environment, the use of problem-solving and creative tasks, a focus on independence and variability in children's decisions, and encouragement of verbal discussion of ideas and results. Examples of creative drawing tasks aimed at developing the skills of image planning, selection of art materials, and means of expression are provided.

It is concluded that the purposeful and methodically justified use of drawing classes contributes to the effective formation of elements of design thinking in older preschool children and has a positive effect on their artistic, aesthetic, and creative development.

Key words: *design thinking, senior preschool age, visual arts, drawing, creative thinking, artistic and aesthetic development, design, preschool education institution.*

Актуальність проблеми. Сучасні трансформації у сфері освіти, зумовлені орієнтацією на розвиток креативної, самостійної та соціально активної особистості, актуалізують проблему формування різних видів мислення вже на етапі дошкільного дитинства. Особливого значення в цьому контексті набуває дизайнерське мислення, як здатність до творчого осмислення навколишнього світу, пошуку нестандартних рішень, проєктування та оцінювання результатів власної діяльності. Саме старший дошкільний вік є сенситивним періодом для розвитку зазначених умінь, оскільки в цей час активно формуються уява, образне мислення та елементи рефлексії.

У чинних нормативних документах, зокрема Базовому компоненті дошкільної освіти (2021 р.), наголошується на необхідності забезпечення художньо-естетичного та творчого розвитку дитини, формування її здатності до самовираження й ініціативності (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021). Водночас, аналіз практики роботи закладів дошкільної освіти свідчить, що потенціал занять з малювання часто використовується фрагментарно, переважно для розвитку технічних умінь і навичок, без цілеспрямованого формування елементів дизайнерського, творчого мислення.

Недостатня розробленість методичних підходів до формування дизайнерського мислення дітей старшого дошкільного віку на заняттях з малювання, а також потреба у впровадженні інноваційних, творчо-орієнтованих завдань зумовлюють актуальність обраної теми. Дослідження цієї проблеми сприятиме оновленню змісту зображальної діяльності в закладах дошкільної освіти та підвищенню її ефективності в контексті розвитку творчого потенціалу дитини.

Проблема формування дизайнерського мислення дітей дошкільного віку в сучасному науковому дискурсі розглядається в контексті розвитку креативного, образного та інноваційного мислення, а також упровадження підходу *design thinking* в освітню практику. У зарубіжних дослідженнях Т. Браун, Д. Келлі, Дж. Платтнер, дизайнерське мислення трактується, як інтегративний процес, що поєднує емпатію, генерування ідей, візуалізацію задуму, експериментування та рефлексію (Brown, 2019). Науковці підкреслюють можливість адаптації цього підходу до роботи з дітьми молодшого та дошкільного віку.

У працях сучасних іноземних дослідників E. Henriksen, L. Razzouk, V. Shute, M. Carroll, доведено, що використання елементів дизайнерського мислення в освіті сприяє розвитку гнучкості мислення, творчої ініціативи та здатності до розв’язання проблем (Henriksen, 2017; Razzouk, Shute, 2012). Автори наголошують на важливій ролі візуалізації ідей, що робить зображальну діяльність, зокрема малювання, природним і доступним засобом реалізації дизайнерського підходу у роботі з дітьми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значна частина досліджень присвячена впливу мистецької діяльності на розвиток творчого мислення дошкільників. Так, у працях Г. Гарднера, Е. Торренса, К. Роджерса підкреслюється взаємозв’язок між художньою діяльністю та розвитком дивергентного мислення, уяви й оригінальності. Дослідники доводять, що залучення дітей до малювання як процесу вільного творчого самовираження сприяє формуванню

здатності до варіативного мислення та пошуку нестандартних рішень.

В українській педагогічній науці проблема розвитку творчого мислення та художньо-естетичних здібностей дітей дошкільного віку ґрунтовно висвітлена у працях Л. Артемової, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, Т. Поніманської. Автори розглядають зображальну діяльність, як важливий засіб особистісного розвитку дитини, акцентуючи увагу на необхідності створення творчо-розвивального середовища, урахування вікових та індивідуальних особливостей дошкільників.

Питання формування креативного мислення та творчих здібностей у процесі образотворчої діяльності також досліджувалися В. Котляром, Л. Масол, Н. Миропольською, які підкреслюють значення проблемно-творчих завдань, самостійного задуму та оцінювання результатів діяльності дітьми. Водночас поняття дизайнерського мислення в цих працях не виокремлюється як самостійна педагогічна категорія.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що розвиток дизайнерського мислення здійснюється переважно в процесі художньо-продуктивної діяльності. Проблеми дитячого дизайну та впровадження цього напряму в практику закладів дошкільної освіти розглядаються у працях К. Крутій, Н. Гавриш, Л. Масол, О. Половіної, Т. Піроженко, які досліджують питання художньо-продуктивної діяльності, творчого розвитку та формування мислення дітей дошкільного віку. У процесі дизайнерської діяльності в дітей формується специфічний тип мислення, що визначається як дизайнерське мислення.

Отже, аналіз наукових досліджень і публікацій засвідчив наявність значного теоретичного та практичного доробку з проблеми розвитку творчого й образного мислення дітей дошкільного віку, а також з упровадження елементів дизайнерського підходу в освітній процес. Водночас у науковій літературі недостатньо висвітлено питання цілеспрямованого формування елементів дизайнерського мислення дітей старшого дошкільного віку саме на заняттях з малювання, з урахуванням вікових особливостей дошкільників та специфіки зображальної діяльності. Це зумовлює необхідність подальших наукових пошуків, спрямованих на обґрунтування педагогічних умов і методичних підходів до реалізації потенціалу зображальної діяльності в контексті дизайнерського мислення та визначає мету цієї статті.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та визначення педагогічних можливостей занять з малювання у формуванні елементів дизайнерського мислення дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування елементів дизайнерського мислення дітей старшого дошкільного віку є важливим завданням сучасної дошкільної освіти, орієнтованої на розвиток творчої, ініціативної та самостійної особистості. У старшому дошкільному віці активно розвиваються образне мислення, уява, здатність до планування та елементарної рефлексії, що створює сприятливі передумови для становлення основ дизайнерського мислення. Саме в цей період дитина починає усвідомлювати зв'язок між задумом і результатом діяльності, проявляє інтерес до експериментування з формами, кольорами та способами зображення, прагне самостійно втілювати власні ідеї у продуктивній діяльності.

Дизайнерська освіта дітей дошкільного віку нерозривно пов'язана з процесом формування дизайнерського мислення, як особливого виду пізнавально-творчої діяльності. Наукові дослідження проблеми мислення в дизайнерській діяльності беруть свій початок ще у середині 60-х років XX століття у дослідженнях Г. Саймона і Б. Фулера. Сутність, ключові ознаки, принципи та переваги дизайн-мислення висвітлено у працях Т. Брауна, Ж. Лідтки, П. Роджерса, М. Камачо, Дж. Метьюса та С. Ріглі (Brown, 2019; Liedtka, 2018; Matthews, 2017). Наукові дослідження з проблематики дизайн-мислення здебільшого зосереджуються на прикладних аспектах застосування дизайнерських інструментів і організації процесу дизайн-мислення.

Аналіз наукових джерел дозволяє виокремити поняття «дизайнерське мислення». Наприклад, відомий український дизайнер В. Даниленко, розглядає дизайнерське мислення, як процес розв'язання складних проєктних завдань і водночас як шлях до набуття нових знань (Даниленко, 2003).

На нашу думку, дизайнерське мислення дітей старшого дошкільного віку – це інтегрована здатність дитини 5–6 (7) років, що формується в різних видах діяльності відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти

України, та виявляється в умінні спостерігати й осмислювати навколишній світ, визначати доступні вікові проблемні ситуації, висувати творчі ідеї, планувати й реалізовувати власні задуми у процесі ігрової, художньо-продуктивної та конструктивної діяльності, взаємодіяти з однолітками й дорослими, а також оцінювати результат своєї діяльності. При цьому, елементарне дизайнерське мислення, включає базові структурні компоненти зрілого дизайнерського мислення, однак, воно реалізується у формах, доступних віковим можливостям дітей дошкільного віку.

У межах дослідження, дизайнерське мислення розглядається, як інтегративне утворення, що охоплює здатність дитини формувати творчий задум, планувати послідовність дій, добирати художні засоби відповідно до мети, комбінувати елементи зображення та оцінювати результат власної діяльності. Для дітей старшого дошкільного віку ці вміння мають початковий характер і проявляються у спрощеній формі, однак саме їх цілеспрямований розвиток забезпечує основу для подальшого становлення проєктного, креативного та критичного мислення в процесі шкільного навчання.

Заняття з малювання мають значний потенціал для формування елементів дизайнерського мислення, оскільки поєднують емоційно-образне пізнання навколишнього світу з практичною діяльністю. Малювання виступає доступним і природним для дошкільників засобом візуалізації задуму, що дозволяє дитині перевести власні уявлення у конкретний образ. У процесі створення малюнка дошкільник здійснює вибір теми, композиції, кольорової гами, розміщення об'єктів на площині аркуша, що стимулює розвиток самостійності, ініціативності та відповідальності за прийняті рішення.

Важливою умовою формування дизайнерського мислення є організація занять з малювання як творчого процесу з відкритим результатом. Відмова від жорсткого орієнтування на зразок та зосередження уваги на індивідуальному задумі дитини сприяють розвитку варіативності рішень, оригінальності та гнучкості мислення. Особливо ефективними є проблемно-творчі завдання, які передбачають необхідність самостійного вибору способів зображення. Такі завдання можуть бути пов'язані зі створенням оформлення предметів, казкових персонажів, ігрового середовища або елементів інтер'єру, що спонукає дітей замислюватися не лише над зовнішнім виглядом об'єкта, а й над його призначенням та естетичною виразністю.

У ході дослідження встановлено, що результативність формування елементів дизайнерського мислення значною мірою залежить від педагогічних умов організації занять. До таких умов належать: створення творчо-розвивального середовища, забезпечення різноманітності художніх матеріалів і технік, надання дітям свободи вибору способів зображення, а також підтримка з боку педагога. Важливим є дотримання принципу педагогічної підтримки, за якого вихователь спрямовує діяльність дітей, але не нав'язує готових рішень, заохочує експериментування та формує позитивний емоційний клімат під час занять (Мельничук, 2022).

На нашу думку, ефективною є поетапна організація діяльності на заняттях з малювання. На початковому етапі педагог стимулює формування задуму шляхом обговорення теми, аналізу можливих варіантів і постановки запитань проблемного характеру. На наступному етапі, діти планують майбутній малюнок, визначають основні елементи композиції, добирають кольори та художні матеріали. Далі відбувається реалізація задуму з можливістю внесення змін у процесі роботи. Завершальним етапом є обговорення результатів, під час якого діти навчаються оцінювати власну діяльність, аргументувати вибір художніх засобів і висловлювати елементарні судження.

Особливу роль у формуванні дизайнерського мислення відіграє розвиток уміння вербалізувати власний задум і результат діяльності. Словесне пояснення сприяє усвідомленню дитиною послідовності дій, формує навички елементарної рефлексії та допомагає встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між задумом і кінцевим результатом. Педагог у цьому процесі виконує роль фасилітатора, підтримуючи дитячу ініціативу та стимулюючи інтерес до аналізу власної творчої діяльності. Спостереження за діяльністю дітей старшого дошкільного віку засвідчили, що систематичне використання творчих завдань з малювання сприяє зростанню рівня самостійності, оригінальності та гнучкості мислення. Діти починають усвідомлювати можливість удосконалення власної роботи, виявляють інтерес до пошуку нових

художніх рішень і позитивно ставляться до процесу творчого експериментування.

Важливим аспектом формування елементів дизайнерського мислення дітей старшого дошкільного віку є інтеграція занять з малювання з іншими видами діяльності. Поєднання зображальної діяльності з ігровою, мовленнєвою та пізнавальною активністю сприяє цілісному сприйняттю дитиною процесу творчості, як способу розв'язання умовних або уявних проблем. Так, використання сюжетно-рольових ігор, казкових ситуацій або проблемних історій перед початком малювання допомагає дітям краще усвідомити мету діяльності, сформувати задум і визначити основні характеристики майбутнього зображення. Доцільним є також використання елементів колективного обговорення та взаємодії між дітьми. Спільне обговорення ідей, демонстрація різних варіантів розв'язання одного завдання сприяють розвитку гнучкості мислення, уміння порівнювати та аналізувати різні підходи. У процесі колективної діяльності діти навчаються аргументувати власну думку, сприймати альтернативні ідеї та вдосконалювати власний задум, що є важливими складниками дизайнерського мислення.

Особливу увагу в роботі з дітьми старшого дошкільного віку слід приділяти добору тематики занять з малювання. Теми, пов'язані з найближчим життєвим досвідом дитини, предметним і соціальним середовищем, сприяють підвищенню мотивації та зацікавленості. Створення малюнків на теми оформлення ігрового простору, одягу для персонажів, предметів побуту або святкових декорацій дозволяє дитині відчути практичну значущість власної творчості та усвідомити, що результат її діяльності може мати конкретне призначення. Не менш важливим, є врахування індивідуальних особливостей дітей у процесі формування дизайнерського мислення. Педагог має створювати умови для самовираження кожної дитини, підтримуючи її темп роботи, стиль виконання та спосіб реалізації задуму. Диференційований підхід дає змогу уникнути порівняння результатів діяльності за формальними критеріями та зосередитися на індивідуальному прогресі кожного дошкільника. Розширення змісту занять з малювання за рахунок інтеграції з іншими видами діяльності, використання колективних форм роботи, практично орієнтованої тематики та індивідуального підходу, значно підвищує ефективність формування елементів дизайнерського мислення дітей старшого дошкільного віку та забезпечує цілісний характер їх творчого розвитку.

Таким чином, заняття з малювання за умови їх методично продуманої та педагогічно доцільної організації є ефективним засобом формування елементів дизайнерського мислення дітей старшого дошкільного віку. Вони забезпечують поєднання творчої свободи з елементарним проєктуванням і створюють сприятливі умови для гармонійного художньо-естетичного розвитку дитини.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного дослідження встановлено, що формування елементів дизайнерського мислення дітей старшого дошкільного віку є важливим і перспективним напрямом сучасної дошкільної педагогіки. Дизайнерське мислення в дошкільному віці доцільно розглядати як інтегративне утворення, що охоплює здатність дитини формувати творчий задум, планувати власну діяльність, добирати художні засоби відповідно до мети, комбінувати елементи зображення та оцінювати результат власної творчості.

Доведено, що заняття з малювання за умови їх методично продуманої організації мають значний потенціал для формування зазначених елементів дизайнерського мислення. Ефективність цього процесу забезпечується орієнтацією на творчий характер діяльності, використанням проблемно-творчих завдань з відкритим результатом, наданням дітям свободи вибору художніх засобів і підтримкою їхньої ініціативи з боку педагога.

Встановлено, що важливими педагогічними умовами формування елементів дизайнерського мислення дітей старшого дошкільного віку є створення творчо-розвивального середовища, поетапна організація діяльності на заняттях з малювання, розвиток уміння вербалізувати власний задум і результат діяльності, а також інтеграція зображальної діяльності з ігровою, мовленнєвою та пізнавальною активністю. Застосування колективних форм роботи та практично орієнтованої тематики занять сприяє підвищенню мотивації дошкільників і усвідомленню ними значущості власної творчої діяльності.

Отже, цілеспрямоване використання занять з малювання, як засобу формування елементів дизайнерського мислення сприяє розвитку креативності, самостійності, гнучкості мислення та елементарних проєктувальних умінь дітей старшого дошкільного віку, що має важливе значення для їхнього подальшого навчання та особистісного розвитку (Малежик, 2016).

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаються у розробленні та експериментальній перевірці методики формування дизайнерського мислення дітей дошкільного віку засобами різних видів зображальної діяльності. Доцільним є вивчення можливостей інтеграції дизайнерського підходу з іншими освітніми напрямами, зокрема мовленнєвим, пізнавальним і STEM/STEAM-орієнтованим навчанням.

Подальшого дослідження потребують питання підготовки педагогів закладів дошкільної освіти до формування дизайнерського мислення дітей, а також розроблення критеріїв і показників оцінювання рівня його сформованості у дошкільників. Перспективним напрямом є також аналіз наступності між дошкільною та початковою освітою у розвитку дизайнерського мислення дітей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/ doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osvitiv-ukrayini. (дата звернення: 07.01.2026).

2. Даниленко В. Я. Дизайн: [підруч.] / В. Я. Даниленко. Харків : ХДАДМ, 2003. 320 с.

3. Малежик Ю. Формування дизайнерського мислення у студентів мистецьких спеціальностей на заняттях з курсу формоутворення // *Наукові* записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Педагогічні науки. 2016. №. 143. С. 128–132.

4. Мельничук І. О. Формування дизайнерського мислення дітей дошкільного віку на заняттях зображувальної діяльності / І. О. Мельничук ; МОН України. ПВНЗ «МЕГУ ім. акад. С. Дем'янчука». Пед. ф-т, Каф. заг. педагогіки та дошк. освіти. Рівне, 2022. 118 с.

5. Новосельська Н. Т., Захарчук А. І. Забезпечення наступності у формуванні дизайнерського мислення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку // *The XI International Science Conference «Modern aspects of science and practice»,* November 30 December 03, 2021, Melbourne, Australia. 590 p. ISBN-978-1-68564-520-5. 2021. С. 388.

6. Brown T. Change by Design, Revised and Updated: How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation. *Harper Business. Revised, Updated edition.* 2019. 304 p.

7. Henriksen D., Richardson C., Mehta R. Design thinking: A creative approach to educational problems of practice. *Thinking Skills and Creativity.* Vol. 26, 2017, Pp. 140–153. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.10.001.

8. Liedtka J. Why design thinking work? *Harvard Business Review.* 2018. Vol. 96 (5). Pp. 72–79.

9. Matthews J. H., Wrigley C. Design and Design Thinking in Business and Management Higher Education. *Journal of Learning Design.* 2017. No. 10. Pp. 41–54.

10. Razzouk R., Shute V. What Is Design Thinking and Why Is It Important? *Review of Educational Research.* September 2012, Vol. 82, No. 3, pp. 330–348. DOI: 10.3102/0034654312457429

REFERENCES:

1. Bazovyj komponent doshkiljnoji osvity v Ukrajini : nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrajiny vid 12.01.2021. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/ doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osvitiv-ukrayini. (data zvernennja: 07.01.2026). (in Ukrainian).

2. Danylenko V. Ya. (2003). Dyzain: [pidruch.] / V. Ya. Danylenko. Kharkiv : KhDADM. 320 p. (in Ukrainian).

3. Malezhyk Yu. (2016). Formuvannia dyzainerskoho myslennia u studentiv mystetskykh spetsialnostei na zaniattiakh z kursu formoutvorennia // *Naukovi zapysky [Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Seriia: Pedahohichni nauky*. №. 143. Pp. 128–132. (in Ukrainian).

4. Melnychuk I. O. (2022). Formuvannia dyzainerskoho myslennia ditei doshkilnoho viku na zaniattiakh zobrazhuvalnoi diialnosti / I. O. Melnychuk; MON Ukrainy. PVNZ «MEHU im. akad. S. Demianchuka». Ped. f-t, Kaf. zah. pedahohiky ta doshk. osvity. Rivne. 118 p. (in Ukrainian).

5. Novoselska N. T. & Zakharchuk A. I. (2021). Zabezpechennia nastupnosti u formuvanni dyzainerskoho myslennia ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku // *The XI International Science Conference «Modern aspects of science and practice»,* November 30 December 03, Melbourne, Australia. 590 p. ISBN-978-1-68564-520-5. – 2021. – Pp. 388. (in Ukrainian).

6. Brown T. (2019). Change by Design, Revised and Updated: How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation. *Harper Business. Revised, Updated edition.* 304 p. (in English).

7. Henriksen D., Richardson C. & Mehta R. (2017). Design thinking: A creative approach to educational problems of practice. *Thinking Skills and Creativity.* Vol. 26. Pp. 140–153. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.10.001. (in English).

8. Liedtka J. (2018). Why design thinking work? *Harvard Business Review.* Vol. 96 (5). Pp. 72–79. (in English).

9. Matthews J. H. & Wrigley C. (2017). Design and Design Thinking in Business and Management Higher Education. *Journal of Learning Design*. No. 10. Pp. 41–54. (in English).

10. Razzouk R. & Shute V. (2012). What Is Design Thinking and Why Is It Important? *Review of Educational Research.* September, Vol. 82, No. 3, pp. 330–348. DOI: 10.3102/0034654312457429. (in English).

Дата першого надходження статті до видання: 30.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 373.2
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.6

Ірина МЕЛЬНИК
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025
***ORCID:** 0000-0001-6020-4492*

Бібліографічний опис статті: Мельник, І. (2026). Теоретичні аспекти професійної підготовки фахівців дошкільної освіти. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 1, 40–46, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.6

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено теоретичний аналіз процесу професійної підготовки вихователя ЗДО у світлі сучасних вимог, відображених у державних документах і законодавчих актах.

Презентовані позиції сучасних науковців, котрі значно збагатили потенціал дошкільної педагогіки інформацією про ключові аспекти теоретико-практичної підготовки фахівців дошкільної освіти.

Акцентовано, що головною постаттю освітнього процесу у ЗДО є вихователь. Відтак високий рівень його професіоналізму педагогічної майстерності, професійної компетентності, особистісні якості та соціальна позиція, які формуються в процесі фахової підготовки у ЗВО, безперечно забезпечуватимуть успішний гармонійний розвиток дошкільника.

У статті розглянуто сутність педагогічної майстерності вихователя як важливого чинника організації освітнього процесу у закладі дошкільної освіти, що передбачає досягнення найвищих результатів у розвитку дитини за найменших часових затрат.

Наголошено на прямій залежності професійної компетентності вихователя, його педагогічної майстерності від правильного добору методів та прийомів його професійного впливу на вихованців, батьків.

Зазначено, що процес професійної підготовки вихователя повинен спрямовуватись на пріоритетність формування суб'єктивності дитини як основного здобувача знань, котрій притаманне творче мислення, креативність, самостійність у прийнятті рішень та адаптацію до швидкозмінних умов сучасного життя.

На основі узагальнення наукових пошуків виділено функціональну характеристику діяльності вихователя ЗДО як передумову успішної професійної підготовки.

У статті зроблені виважені висновки, окреслено перспективи подальших наукових пошуків.

***Ключові слова:** підготовка, професійна підготовка, вихователі; функції вихователів, педагогічна майстерність вихователя, професійно-педагогічна діяльність.*

Iryna MELNYK
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, Voli Ave., 13, Lutsk , Volyn region, Ukraine, 43025
***ORCID:** 0000-0001-6020-4492*

To cite this article: Melnyk, I. (2026). Teoretychni aspekty profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv doshkilnoi osvity [Theoretical aspects of professional training of preschool education specialists]. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 1, 40–46, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.6

THEORETICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING OF PRESCHOOL EDUCATION SPECIALISTS

The article highlights the theoretical analysis of the process of professional training of a preschool teacher in the light of modern requirements reflected in state documents and legislative acts. The positions of modern scientists who have significantly enriched the potential of preschool pedagogy with information on key aspects of theoretical and practical training of preschool education specialists are presented. It is emphasized that the main figure of the educational process in the ZDO is the teacher. Therefore, the high level of his professionalism, pedagogical skills, professional competence, personal qualities and social position, which are formed in the process of professional training in higher education

institutions, will undoubtedly ensure the successful harmonious development of a preschooler. The article considers the essence of the pedagogical skill of the educator as an important factor in the organization of the educational process in the institution of preschool education, which provides for the achievement of the highest results in the development of the child in the least amount of time. The direct dependence of the professional competence of the teacher, his pedagogical skill on the correct selection of methods and techniques of his professional influence on pupils and parents is emphasized. It is noted that the process of professional training of a teacher should be aimed at prioritizing the formation of the child's subjectivity as the main applicant for knowledge, which is characterized by creative thinking, creativity, independence in decision-making and adaptation to the rapidly changing conditions of modern life. On the basis of the generalization of scientific research, the functional characteristic of the activity of the educator of the ZDO as a prerequisite for successful professional training is allocated. The article draws balanced conclusions, outlines the prospects for further scientific research.

Key words: *training, professional training, educators; functions of educators, pedagogical skills of educators, professional and pedagogical activities.*

Актуальність проблеми. Сьогодні в умовах докорінної реорганізації всіх галузей життєдіяльності проблема формування особистості набуває особливої актуальності. Створення умов для формування освіченої, творчої особистості, реалізації та самореалізації її природних задатків визначається одним із стратегічних завдань розвитку всієї системи освіти, адже могутність держави визначається насамперед кількістю висококваліфікованих фахівців, які творчо підходять до своєї справи. Однак, формування творчої ініціативної особистості нерозривно пов'язане з проблемою професійної підготовки вихователя, його вмінням організувати процес навчання і виховання дошкільнят на основі принципово нових, нестандартних, інноваційних технологій.

Сучасна система освіти спрямована на реформування дошкільної освіти та передбачає актуалізацію тенденції створення національного освітнього простору шляхом інтегрування інноваційних технологій не тільки в загальну професійну підготовку майбутніх педагогів, а й в їх підготовку до творчого вдосконалення навчального процесу. Це висуває певні вимоги до підготовки вихователів, які зможуть виконувати покладені на них професійні обов'язки на високому рівні, знаходити нестандартний, творчий підхід, креативний і найбільш ефективний спосіб вирішення освітніх завдань, тим самим формуючи творчу особистість дошкільника.

Концепція сучасної освіти передбачає підготовку компетентних, кваліфікованих фахівців на рівні світових стандарті, соціально й професійно обізнаних. Передусім це стосується підготовки вихователів закладів дошкільної освіти, від діяльності яких, залежатиме фізичний, емоційний, духовний розвиток дітей дошкільного віку та їхня пристосованість до навколишньої дійсності. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), передбачає перехід до гнучкої, динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, формування мережі вищих навчальних закладів, здатної за освітніми та кваліфікованими рівнями, типами, формами і термінами навчання, джерелами фінансування задовольняти інтереси особи, потреби кожного регіону у педагогічних кадрах (Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), 1994, р. 6).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Про важливість зазначеної проблеми свідчить те, що інтерес до неї простежувався в усі історичні епохи, відколи виникла потреба в освіті і в тих, хто міг її донести до інших. Педагогічна майстерність хвилювала Демокріта, Я. А. Коменського, Г. Сковороду, М. Монтессорі, С. Русову, А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін.

Питанням професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері дошкілля займалися Л. Артемова, М. Богуш, З. Борисова, І. Дичківська, Т. Поніманська, Н. Гавриш, Н. Лисенко, О. Кононко, Л. Швайка, К. Круглій, В. Сергєєва та ін.

Засадничі принципи педагогічного самовдосконалення стали об'єктом досліджень Т.Кірієнко, Л.Тищук. Глибоко й вичерпно аналізують професійну майстерність вихователя сучасного ЗДО Л. Загородня, С. Тітаренко.

Питання формування професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти в умовах ступеневої освіти присвячені наукові розвідки Г. Бєлєнької; аспект фахової підготовки майбутнього вихователя до економічного виховання висвітлено у працях Н. Грами.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Основною метою озна-

чених підходів у статті є пошук оригінальних засобів стимулювання дітей до творчої активності, до пізнання навколишньої дійсності, до креативності у повсякденній діяльності, що вимагає значних зусиль від педагога: педагогічної майстерності, креативності, готовності до постійного пошуку та самовдосконалення.

Мета статті: узагальнити ключові аспекти професійної підготовки фахівця дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукових джерел засвідчує, що професійну підготовку фахівця дошкільної освіти треба розуміти як складний процес оволодіння професійними, методичними, організаторськими, комунікативними вміннями.

Водночас професійна підготовка передбачає оволодіння професійною майстерністю, професійною компетентністю, наявність професійної готовності.

Ми переконані, що ефективний перебіг навчання й виховання дошкільників великою мірою залежить від професійного рівня їхнього вихователя, методів та прийомів його педагогічного впливу на дітей. Правильний добір необхідних форм та засобів діяльності сприяє активній взаємодії дорослого з вихованцями. Зазначений процес має вибудовуватися на загальнолюдських, національних та професійних цінностях, а це зі свого боку передбачає наявність у вихователя глибоких і міцних професійних знань та володіння духовно-моральними, національними ціннісними орієнтирами. Адже педагог покликаний стимулювати пізнавальну й емоційну активність дітей дошкільного віку, формувати у них допитливість, мотивацію до пізнання навколишньої дійсності, готовність до самостійної діяльності, до саморозвитку. А це під силу реалізувати на практиці лише вихователеві, діяльність якого характеризується ініціативністю, творчим підходом. Тільки такий педагог відчуває нові життєві тенденції, тримає руку на пульсі часу, добре орієнтується у пріоритетах сучасності, відноситься до своєї роботи як до мистецтва (Кручек, 2009, p. 47).

На думку Н. Гавриш, «…для творчого вихователя визначені кимось змістові і процесуальні межі проживання кожного дня без урахування реального стану групи, конкретних дітей, умов, його особистих поглядів і здібностей – справжні тенета, що сковують думку, творчість, ініціативу тощо» (Гавриш, 2013, p. 11).

Відомо, що високий рівень педагогічної майстерності досягається шляхом постійного вдосконалення методів і форм професійної діяльності, творчого використання педагогічного досвіду, можливостей фахової самореалізації. Власне, шлях до підвищення професіоналізму кожного педагога полягає у подоланні себе вчорашнього, у постійному саморозвитку, сходженні до власних ідеалів і цінностей у вибраній діяльності, у неперервній роботі над собою, у самоствердженні завдяки власним зусиллям. Іншими словами, суть професійної майстерності педагога полягає у здатності до саморуху, упродовж якого індивід реалізовує свій фаховий потенціал.

Тільки завдяки професійній майстерності дошкільний педагог може творити нове у своїй діяльності, що, як правило, ґрунтується на комбінуванні, видозміні й адаптуванні вже давно відомого до індивідуальних особливостей конкретної дитини-дошкільника. Основною метою зазначених новацій є пошук оригінальних засобів стимулювання дітей до творчої активності, до пізнання навколишньої дійсності, до креативності у повсякденній діяльності.

Високий професіоналізм педагога окреслює нове коло його значимих взаємин із вихованцями, вдосконалює й урізноманітнює ці відносини. Зі свого боку така взаємодія сприяє формуванню нових поведінкових проявів, стилів міжособистісних взаємин та сприяє творчості як самого педагога, так і дітей. Описана співпраця, як правило, відбувається у стані емоційного піднесення, натхнення, радості і веде до продуктивної співтворчості. Своєрідне збагачення як вихователя, так і дитини на духовно-моральному рівні приносить кожному задоволення від співпраці, від свого вкладу в неї, від особистісного зростання учасників освітнього процесу.

Майстерність педагога може зумовити створення так званого нового продукту, що є результатом реалізації творчого потенціалу першого. Таким продуктом є новий підхід до роботи з певною віковою групою чи окремою дитиною, оригінальність у створенні розвивального середовища, розробка власного дидактичного матеріалу, глибокі і щирі взаємини між педагогом та вихованцями, між іншими учасниками освітнього процесу.

До речі, професіоналізм того чи іншого педагога варто розглядати не як особливий, самостійний вид здібностей чи окрему модальність. Він проявляється в будь-якому аспекті педагогічної діяльності: плануванні освітньої роботи; підготовці до заняття; упродовж самого заняття, на якому виникає безліч непередбачуваних ситуацій; під час спілкування протягом ігрової або художньої діяльності; організації різних режимних моментів; у процесі взаємодії з батьками вихованців. Тобто під майстерністю ми розуміємо здатність до самовдосконалення та саморозвитку упродовж виконання професійної діяльності, постійне підвищення її фахового рівня.

Як правило, майстерність педагога передбачає поєднання нових елементів з його минулим досвідом, на основі якого з'являються нові ідеї та концепції, а також вихід за межі умовностей та консервативних правил, процес співтворчості, спільного пошуку ідей, коли природним шляхом відбувається колективне продукування новаторських ідей. Власне така система оптимізації майстерності "тут і зараз", що спрямована на творче розв'язання актуальних психологічних та професійних проблем, стимулює творчість педагогічного колективу загалом і творчу взаємодію окремої особистості з іншими учасниками навчально-виховного процесу зокрема.

Це дає змогу кожному вихователю, незалежно від віку, стажу педагогічної діяльності та індивідуально психологічних особливостей, працювати над своїм професійним ростом, постійно прагнути до самовдосконалення, якому немає меж, до творчості заради майбутнього своїх вихованців. Сприяє підтримці та розвитку майстерності педагогічних працівників закладу дошкільної освіти і активізація творчості у системах «педагог – вихованець», «дитина – однолітки», «дитина – навчальний матеріал», «дитина – батьки», у яких реалізується професійна діяльність педагога. Із цією метою у ЗДО використовують такі форми й методи роботи, як ринг педмайстерності, панорама творчих задумів, п'ятихвилинка майстерності. Власне, їх використання дає змогу вихователеві оперативно орієнтуватися в міжособистісних стосунках, творчих здібностях окремої дитини і дитячого колективу загалом, ураховувати їх готовність до творчої взаємодії, уміння займатися колективною творчістю, а також свідомо використовувати педагогічний інструментарій, адаптувати його до конкретної ситуації та творчих можливостей конкретного вихованця (Тищук, 2008, p. 21).

Суттєвим чинником підвищення професійної майстерності вихователя ЗДО є конструктивне врегулювання ним суперечностей в освітньому середовищі, налагодження атмосфери співпраці, в якій проявляють творчу активність як він сам, так і його вихованці та їхні батьки. У зв'язку з цим актуалізується пошук нових форм співтворчості, гармонізації взаємин у педагогічному колективі закладу дошкільної освіти.

У професійній підготовці вихователя дошкільного закладу важливим є володіння професійною компетентністю. До змісту професійної компетентності входять передусім знання психології дитини, її особливостей розвитку, методики роботи з дітьми, з батьками, професійна самосвідомість, індивідуальні особливості й професійно значущі якості, володіння культурою спілкування, здатність створювати атмосферу комфортності, такт, готовність до змін.

Водночас професійну компетентність вихователя ЗДО треба розуміти як сукупність особистісних якостей особистості, загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, методичної підготовки, гармонійну інтеграцію яких в педагогічній діяльності дає оптимальний якісний результат.

На думку Н.Д. Трофаїли, «професійну підготовку» треба тлумачити як, «сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією». З іншого боку «професійну підготовку» треба розуміти як «систему організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості знань, навичок, умінь і професійної готовності до діяльності» (Трофаїла, 2019, p. 18).

На нашу думку, обидва визначення слушні. Однак, перше, думаємо, дещо звужене. У той же час друга позиція значно розширює зміст поняття « професійна підготовка».

Вважаємо, що грунтовнішим буде визначення професійної підготовки як складного, багатоструктурного поняття, яке характеризу-

ється як тривалий процес у часі і багатофункціональний за змістом. Передусім це процес оволодіння спеціальною методичною, психолого-педагогічною компетентностями, а також професійною компетентністю і педагогічною майстерністю.

На наш погляд, цікавим є визначення поняття «професійна підготовка» Т. Танько, як систему організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що у свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати. Нам імпонує визначення Л.Зданевич: «професійна підготовка майбутнього вихователя» – це спеціально організований освітній процес, спрямований на формування у майбутніх фахівців високого рівня готовності до ефективного здійснення професійної діяльності в галузі дошкільної освіти (Зданевич, 2014, p. 40).

Дещо інший підхід до визначення цього поняття обрали автори (Г. Бєлєнька, О. Богініч, З. Борисова та ін.). Зокрема, у дослідженні зазначається: підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти – це багатофакторна структура, головним завданням якої є набуття студентами особистісного смислу діяльності, формування фахової майстерності, постійно зростаюче зацікавлення до роботи з дітьми та їхніми батьками, а також розвиток успішності в діяльності (Бєлєнька, 2009, p. 101).

Досить широким, змістовним є визначення С.Гаврилюк про те, що професійна підготовка майбутніх вихователів до педагогічної творчості в процесі підготовки у вищій школі – це багатоаспектний, цілеспрямований, довготривалий процес особистісного професійного становлення творчої індивідуальності педагога, готового до майбутньої інноваційної діяльності в умовах сучасного закладу дошкільної освіти.

Безперечно, варто погодитися з думкою І.Підлипняк, яка наголошувала на тому, що професійна підготовка майбутніх вихователів вимагає особистісного розвитку, формування у них уміння педагогічної діагностики, аналізу педагогічних ситуацій; формувати проєктивні, організаторські та конструктивні уміння та моделювати педагогічні ситуації.

Не менш важливим є визначення підготовки майбутніх вихователів Н. Трофаїлою, як цілеспрямований процес у межах загальної професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів у закладах вищої освіти, спрямований на формування теоретичних та методичних знань і вмінь, необхідних задля ефективної взаємодії з дітьми дошкільного віку з метою розвитку їхньої емоційної сфери та профілактики емоційного неблагополуччя (Трофаїла, 2019, p. 18).

На думку В. Сергеєвої, ефективна професійна підготовка – це забезпечення широкого загального світогляду і високої культури, професійного знання педагогіки, психології, теорії та наукових основ управління; здатності реалізувати свої знання на практиці; опанування методів психолого- педагогічного, соціального дослідження, усього комплексу педагогічних і управлінських умінь.

Відтак, професійну підготовку фахівців дошкільної освіти (вихователів, працівників дошкільної галузі)педагогів дошкільної освіти визначаємо як результат комплексного освітнього процесу, що характеризується широтою загального світогляду і високої загальної культури особистості, володінням професійними знаннями з педагогіки, психології, теорії та наукових основ управління; це спроможність вихователя реалізувати свої знання на практиці; це вміння застосовувати весь спектр традиційних та інноваційних методів психолого-педагогічного, соціального дослідження, усього комплексу педагогічних і управлінських умінь.

На основі узагальнення наукових пошуків виділяємо професійні функції вихователя ЗДО, обгрунтовані Є. Починок як передумову успішної підготовки фахівця дошкільної освіти.

Гностично-дослідницьку, яка має на меті вивчення індивідуально особистісних особливостей дітей; збір і аналіз фактів їхньої поведінки, встановлення причин і наслідків учинків вихованців; проєктування розвитку особистості кожної дитини і дитячого колективу загалом; засвоєння передового досвіду, нових педагогічних технологій.

Виховну, яка реалізується в розробленні та здійсненні змісту виховання і навчання, відборі нових форм і методів щодо формування у дитини ставлення до природи, навколишнього

світу, інших людей і себе, інтересу та культури пізнання.

Конструкторсько-організаційну, яка спрямована на організацію педагогічного процесу в закладі дошкільної освіти; використання нових форм, які забезпечують ефективний розвиток дітей; моделювання і керівництво різними видами їхньої діяльності; педагогічне управління їх поведінкою й активністю.

Діагностичну, яка полягає у визначенні рівня розвитку дітей, стану педагогічного процесу, завдань освітньо – виховної роботи з дітьми і батьками, підсумків власної педагогічної роботи та їх відповідності вимогам часу; використанні коригуючих методик.

Координуючу, яка забезпечує єдність роботи закладу дошкільної освіти і сім'ї щодо створення повноцінного потенціалу виховного середовища, сприятливого для становлення самостійної, творчої особистості дитини; використання педагогічно доцільних форм роботи з батьками на основі диференційованого підходу до різних типів сім'ї (Починок, 2012, р. 40).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз вищевикладеного дозволяє узагальнити, що професійна підготовка вихователя в сучасних умовах складний, багатогранний процес формування комплексних умінь та якостей детермінованих вимогами часу та специфікою педагогічної професії, кваліфікацією педагога, особливостями дітей дошкільного віку. Перспективою подальших наукових пошуків можуть бути узагальнення методик професійної підготовки вихованців ЗДО до роботи з сім'ями.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бєлєнька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : монографія. Київ: Світич, 2006. 304 с.
2. Гавриш Н. В., Ліннік О. О. Організовувати, але не обмежувати. Управління розвитком дітей в освітньому середовищі дитсадка. *Дошкільне виховання*. 2013. № 1. С. 8–13.
3. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття).Київ: Райдуга, 1994. 61 с.
4. Загородня Л. П., Тітаренко С. А. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: навчальний посібник. Суми : Університетська книга, 2010. 319 с.
5. Зданевич Л. В. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед.наук : спец: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» . Житомир, 2014. 44 с.
6. Крижановська З. Ю. Психологічні аспекти професійної самореалізації фахівців дошкільної освіти. *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. № 5. С. 77–79.
7. Кручек В. Модель особистості педагога як носія культури педагогічної взаємодії. *Вісник книжкової палати.* 2009. № 1. С. 46–49.
8. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці: [монографія] / Г. В. Бєлєнька, О. Л. Богініч, З. Н. Борисова та ін.; [за заг. ред. І. І. Загарницької]. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 310 с.
9. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів . К.: Академ-видав, 2006. 456 с.
10. Починок Є. А. Компетентність як фундаментальна професійна якість майбутнього вчителя початкових класів // *Імідж сучасного педагога*. Полтава, 2012. № 7 (126). С. 41–43.
11. Тищук Л. Творчість як умова особистісного розвитку і підвищення рівня професійної майстерності педагога дошкільного навчального закладу. *Обдарована дитина*. 2008. №6. С. 19–25.
12. Трофаїла Н. Д. Підготовка майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец: 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Н. Д. Трофаїла. Одеса, 2019. 22 с.

REFERENCES:

1. Bielienka H. V. (2006) Vykhovatel ditei doshkilnoho viku: stanovlennia fakhivtsia v umovakh navchannia: monohrafiya [Teacherof preschool children: becoming a specialist in terms of learning: a monograph]. Kyiv: Svitych, 304 p. [in Ukrainian].
2. Havrysh N. V., Linnik O. O. (2013) Orhanizovuvaty, ale ne obmezhuvaty. Upravlinnia rozvytkom ditei v osvitniomu seredovyshchi dytsadka. *Doshkilne vykhovannia* [Organize, but do not limit. Management of children's development in the educational environment of kindergarten. Preschool education]. № 1. pp. 8–13 [in Ukrainian].

3. Derzhavna natsionalna prohrama «Osvita» (Ukraina XXI stolittia) (1994) [State National Program "Education" (Ukraine of the XXI century)]. Kyiv: Raiduha, 61 p. [in Ukrainian].

4. Zahorodnia L. P., Titarenko S. A. (2010) Pedahohichna maisternist vykhovatelia doshkilnoho zakladu: navchalnyi posibnyk [Pedagogical skills of a preschool teacher: a textbook]. Sumy: University Book. 319 p. [in Ukrainian].

5. Zdanevych L. V. (2014) Teoretychni i metodychni osnovy profesiinoi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv do roboty z dezadaptovanymy ditmy: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra ped. nauk : spets: 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» [Theoretical and methodological foundations of professional training of future educators of preschool educational institutions to work with maladapted children. diss. for the acquisition of sciences. Degree of Doctor of Pedagogical Sciences: special: 13.00.04 "Theory and Methods of Professional Education"]. Zhytomyr, 44 p. [in Ukrainian].

6. Kryzhanovska Z. Yu. (2008) Psykholohichni aspekty profesiinoi samorealizatsii fakhivtsiv doshkilnoi osvity. *Praktychna psykholohiya ta sotsialna robota* [Psychological aspects of professional self-realization of preschool educational specialists. Practicalpsychology and social work]. № 5. pp. 77–79 [in Ukrainian].

7. Kruchek V. (2009) Model osobystosti pedahoha yak nosiya kultury pedahohichnoi vzayemodii. *Visnyk knyzhkovoi palaty* [Modelof the teacher's personality as a carrier of the culture of pedagogical interaction. Bulletin of the book chamber]. № 1. pp. 46–49 [in Ukrainian].

8. Pidhotovka vykhovatelia do rozvytku osobystosti dytyny v doshkilnomu vitsi: [monohrafiia] (2009) [Preparation of the educator for the development of the child's personality in preschool age: [monograph]]. H. V. Bielienka, O. L. Bohinich, Z. N. Borysova ta in. [za zah. red. I. I. Zaharnytskoi]. K.: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 310 p. [in Ukrainian].

9. Ponimanska T. I. (2006) Doshkilna pedahohika: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Preschool Pedagogy: Textbook for Students of Higher Educational Institutions]. K.: Akadem-vydav, 456 p. [in Ukrainian].

10. Pochynok Ye. A. (2012) Kompetentnist yak fundamentalna profesiina yakist maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv [Competence as a fundamental professional quality of the future primary school teacher]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*. Poltava. № 7 (126). pp. 41 – 43. [in Ukrainian].

11. Tyshchuk L. (2008) Tvorchist yak umova osobystisnoho rozvytku i pidvyshchennia rivnia profesiinoi maisternosti pedahohadoshkilnoho navchalnoho zakladu. *Obdarovana dytyna* [Creativity as a condition of personal development and improving the professional skills of a teacher in a preschool educational institution. A gifted child]. № 6. pp. 19–25 [in Ukrainian].

12. Trofaila N. D. (2019) Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do emotsiinoho rozvytku ditei doshkilnoho viku: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets: 13.00.08 «Doshkilna pedahohika» [Preparation of future educators for the emotional development of children of preschool age: author. diss. for the acquisition of sciences. Degrees of Cand. ped. Sci. : special: 13.00.08 "Preschool pedagogy"]. N. D. Trofaila. Odesa, 22 p. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 16.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 373.2.015.31:172.15(477)
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.7

Ірина НЕГРІЙ
аспірантка ІІІ курсу спеціальності «А2 Дошкільна освіта» кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя, Україна, 69000
ORCID: *0009-0002-3019-2173*

Бібліографічний опис статті: Негрій, І. (2026). Депресивні прояви у дітей старшого дошкільного віку з числа внутрішньо переміщених осіб як чинник ризику у формуванні української національної ідентичності. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 47–52, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.7

ДЕПРЕСИВНІ ПРОЯВИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЧИСЛА ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ ЯК ЧИННИК РИЗИКУ У ФОРМУВАННІ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

У статті досліджено психоемоційні особливості дітей старшого дошкільного віку з числа внутрішньо переміщених осіб (ВПО), які постраждали в Україні під час воєнних дій. Розглядаються основні чинники виникнення депресивних проявів у дітей зазначеної категорії: втрата дому, порушення звичного способу життя, труднощі мовної адаптації, емоційна нестабільність батьків. Акцентується увага на тому, що депресивні стани значно ускладнюють процес формування української національної ідентичності в старшому дошкільному віці, який є критично важливим для становлення громадянської свідомості та національної ідентичності в майбутньому. Показано, що в умовах психоемоційної травматизації діти старшого дошкільного віку серед ВПО можуть втрачати інтерес до національних символів, свят та культурного контексту, що ускладнює формування в них відчуття приналежності до української нації. Окрему увагу приділено аналізу головних законодавчих документів України, зокрема: Законів України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності», «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» та Базового компоненту дошкільної освіти. У тексті підкреслено, що вище зазначені державні документи регламентують не лише значущість формування української ідентичності в дітей дошкільного віку, але й забезпечення захисту прав дитини, збереження і підтримки здоров'я, у тому числі психічного. Автор підкреслює важливість створення безпечного емоційного середовища, застосування методів патріотичного виховання з урахуванням травматичного досвіду, а також надання своєчасної психолого-педагогічної підтримки. У статті запропоновані методичні рекомендації для педагогів, психологів і батьків щодо подолання депресивних проявів у дітей старшого дошкільного віку серед категорії ВПО шляхом інтеграції українських національних образів у виховний процес. Зроблено висновок про необхідність міждисциплінарного підходу до підтримки дітей старшого дошкільного віку серед ВПО як важливої умови формування в них стійкої української ідентичності.

Ключові слова: *внутрішньо переміщені особи, старший дошкільний вік, депресивні прояви, українська національна ідентичність, воєнний стан, патріотичне виховання, психоемоційна підтримка.*

Iryna NEHRII
3rd year Postgraduate Student in the Specialty "A2 Preschool Education" at the Department of Preschool Education and Social Work, Bohdan Khmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University, Naukovoho Mistechka str., 59, Zaporizhzhia, Ukraine, 69000
ORCID: *0009-0002-3019-2173*

To cite this article: Nehrii, I. (2026). Depresyvni proiavy u ditei starshoho doshkilnoho viku z chysla vnutrishno peremishchenykh osib yak chynnyk ryzyku u formuvanni ukrainskoi natsionalnoi identychnosti [Depressive manifestation in older preschool children among internally displaced persons as a risk factor in the formation of Ukrainian national identity]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 51–52, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.7

DEPRESSIVE MANIFESTATIONS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN AMONG INTERNALLY DISPLACED PERSONS AS A RISK FACTOR IN THE FORMATION OF UKRAINIAN NATIONAL IDENTITY

The article explores the psycho-emotional characteristics of older preschool children among internally displaced persons (IDPs) affected by the war in Ukraine. The main factors contributing to the emergence of depressive symptoms in children of this category are examined, including the loss of home, disruption of familiar living conditions, difficulties with language adaptation, and emotional instability of parents. The article emphasizes that depressive states significantly complicate the process of forming Ukrainian national identity during the older preschool age a critical period for the development of civic consciousness and national self-identification in the future. It is shown that under conditions of psycho-emotional traumatization, older preschool-aged IDP children may lose interest in national symbols, holidays, and cultural context, which hinders the development of a sense of belonging to the Ukrainian nation. Special attention is paid to the analysis of key legislative documents of Ukraine, in particular: the Laws of Ukraine «On the Fundamentals of State Policy in the Field of Affirming Ukrainian National and Civic Identity», «On Ensuring the Rights and Freedoms of Internally Displaced Persons» and the Basic Component of Preschool Education. The text highlights that the aforementioned state documents regulate not only the importance of fostering Ukrainian identity in preschool children but also the protection of children's rights and the preservation and support of their health, including mental well-being. The author underscores the importance of creating a safe emotional environment, applying methods of patriotic education that consider traumatic experiences, and providing timely psychological and pedagogical support. The article offers methodological recommendations for educators, psychologists, and parents on overcoming depressive symptoms in older preschool children among the IDP population by integrating Ukrainian national imagery into the educational process. The conclusion is drawn that a multidisciplinary approach to supporting IDP children of older preschool age is essential for developing a stable Ukrainian national identity.

Key words: *internally displaced persons, older preschool age, depressive manifestations, Ukrainian national identity, martial law, patriotic education, psycho-emotional support.*

Актуальність проблеми. З початком повномасштабного вторгнення росії в Україну проблема внутрішньо переміщених осіб набула загальнонаціонального масштабу. Значна кількість дітей змушені адаптуватися до нових умов життя, часто втрачаючи відчуття стабільності, безпеки та приналежності. У контексті цього соціального зламу важливо дослідити, як депресивні прояви, що виникають у дітей старшого дошкільного віку серед внутрішньо-переміщених осіб, впливають на ключові процеси їхнього психічного розвитку – зокрема, на формування української національної ідентичності.

Старший дошкільний вік (5–6/7 років) – критичний період для емоційного та соціального розвитку дитини. Під час старшого дошкільного періоду відбувається усвідомлення дитиною себе як члена суспільства, формується початкове ставлення до культурних і соціальних норм. Для дітей-ВПО вище вказані процеси ускладняються стресовими чинниками: розлука з близькими, переміщення, відчуття втрати дому, порушення звичного середовища.

Психологи та педагоги відзначають, що діти старшого дошкільного віку серед категорії ВПО схильні до таких депресивних проявів, як: зниження активності в грі, навчанні, соціальній взаємодії; емоційна відстороненість, плаксивість або агресивність; порушення сну, апетиту, підвищена тривожність; уникання контактів із дорослими й однолітками. Такі прояви знижують мотивацію до пізнання, обмежують здатність до емпатії, ускладнюють процес емоційної інтеграції в соціум (Kryvchuk, Shadiuk, 2024, pp. 35; Pirozhenko 2014).

Національна ідентичність – це складне утворення, що включає знання про свою державу, емоційну прив'язаність до рідної землі, мови, культури, історії (Natsionalna identychnist, 2020). Для дітей старшого дошкільного віку це поняття формується через побутові символи (наприклад, Державний Прапор, Державний Герб, Державний Гімн), казки, народні ігри, національні свята, родинні традиції. Важливу роль відіграють приклади з боку дорослих, а саме батьків/опікунів і педагогів. У нормальних умовах процес формування національної ідентичності, зокрема української, є природним і поступовим. Проте за наявності психоемоційної дестабілізації, зумовленої травматичними подіями пов'язаними з воєнними діями (смерть рідних, втрата домівки, нові незвичні умови проживання, можливі тілесні ушкодження внаслідок збройного конфлікту), дитина старшого дошкільного віку може відчувати відчуження не лише від нової громади, але й від символів української ідентичності як таких. Дитина

старшого дошкільного віку може не проявляти інтересу до державних свят, не ідентифікувати себе з українським культурним простором, що перешкоджає засвоєнню базових цінностей громадянськості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відповідно до Закону України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» органи виконавчої влади та місцевого самоврядування зобов'язані «надавати у разі необхідності внутрішньо переміщеним особам медико-психологічну допомогу» та «забезпечують влаштування дітей у дошкільні та загальноосвітні навчальні заклади» (Стаття 11) (Zakon Ukrainy «Pro zabezpechennia prav i svobod vnutrishno peremishchenykh osib», 2025).

Слід зазначити, що для дітей старшого дошкільного віку, зокрема серед ВПО, реалізація Закону України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» передбачає:

– інтеграцію в нове середовище – створення умов для адаптації дітей дошкільного до нових соціокультурних умов через освітні та виховні програми (Стаття 7);

– психолого-педагогічну підтримку – надання допомоги дітям дошкільного віку педагогами та фахівцями-психологами задля делікатного формування української національної ідентичності, з урахуванням вікових особливостей та емоційної безпеки дитини, без спричинення психотравмуючих впливів. (Стаття 9);

– залучення до громадських ініціатив – сприяння участі дітей дошкільного віку та їхніх родин у громадських заходах, спрямованих на утвердження національної та громадянської ідентичності (Стаття 10) (Zakon Ukrainy «Pro osnovni zasady derzhavnoi polityky…», 2022).

У межах освітньої лінії «Дитина у соціумі» Базового компонента дошкільної освіти соціально-громадянська компетентність розглядається як ключова складова розвитку дитини дошкільного віку, зокрема старшого дошкільного віку. Соціально-громадянська компетентність включає в себе: розвиток особистісних якостей та соціальних почуттів; формування любові до Батьківщини; готовність дитини дошкільного віку до участі у соціальному житті (у межах дитячого колективу, громади, суспільства); усвідомлення і дотримання морально-етичних норм взаємодії. Важливо, що ціннісне ставлення до культурної спадщини українського народу, а також повага до інших культур і національностей, є невід'ємними компонентами цієї компетентності. Таким чином, соціально-громадянська компетентність слугує базою для поступового формування української національної ідентичності, що здійснюється у ненасильницький, доброзичливий і доступний для дитини спосіб (Mdzeluri, 2005, pp. 27).

Аналіз наукових джерел та нормативно-правових документів свідчить, що комплексне вивчення проблеми депресивних проявів у дітей старшого дошкільного віку з числа внутрішньо переміщених осіб (ВПО) як фактора, що впливає на формування української національної ідентичності, наразі у вітчизняному психолого-педагогічному дискурсі майже не представлено. Вище зазначена тема є інноваційною та потребує системного теоретичного осмислення й емпіричного вивчення. Проте, слід зазначити, що є окремі аспекти досліджуваної проблеми, які окреслені в працях вітчизняних педагогів та психологів, а саме депресивні прояви, емоційні розлади у дітей дошкільного віку (О. Вовчик-Блакитна, М. Заброцький, С. Максименко, Т. Мдзелурі, А. Ревть, Н. Цап,); психологічні особливості дітей з числа ВПО (Л. Мельник, Н. Бочкор, Є. Дубровська, О. Залеська); формування української національної ідентичності в умовах дошкільного освітнього процесу (І. Бех, Ю. Завалевський, П. Ігнатенко, В. Ляпунова, О. Негрій, М. Степико, Н. Пелагеша).

Мета дослідження. Метою статті є теоретичне обґрунтування депресивних проявів у дітей старшого дошкільного віку з числа внутрішньо переміщених осіб як чинника ризику у процесі формування української національної ідентичності. З огляду на мету, головним завданням дослідження є розробка методичних рекомендації для педагогів, психологів і батьків/опікунів щодо подолання депресивних проявів у дітей старшого дошкільного віку серед категорії ВПО через формування української національної ідентичності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Депресивний стан у дітей 5–6/7 років пригнічує природну відкритість і зацікавленість світом. У дітей старшого дошкільного віку серед категорії ВПО – це супроводжується мовною ізоляцією, упередженим ставленням до нових

соціальних контактів, втечею у фантазії або самоізоляцією.

Слід зазначити, що для значної частини дітей старшого дошкільного віку серед категорії ВПО зі східних та південних регіонів України домінуючою в повсякденному спілкуванні до повномасштабної війни була – російська мова. 24 лютого 2022 року після вторгнення росії до України, багато українських громадян, зокрема із категорії ВПО, які в свою чергу є батьками/опікунами, масово переходять на українську мову, як мовний маркер національної ідентичності та солідарності. Проте для дитини старшого дошкільного віку такий перехід не завжди є безболісним. Дитина 5–6/7 років може не розуміти, чому їй більше не дозволяють говорити рідною (для неї) мовою та через це відчувається внутрішній конфлікт між старою мовною ідентичністю та новими вимогами середовища. Як наслідок цього виникає мовна дезорієнтація: дитина старшого дошкільного віку уникає мовного самовираження, мовчить або говорить виключно з батьками. Потрапляючи у нові громади, де використовується українська мова, діти старшого дошкільного віку можуть відчувати труднощі у спілкуванні, сором, несприйняття з боку однолітків або навіть дорослих. Вище зазначене породжує бар'єр у пізнанні культурного коду, пов'язаного з українською ідентичністю, і формує негативну емоційну прив'язку до національних символів, якщо ті асоціюються з дискомфортом. У майбутньому це може проявитися у формі соціальної дезадаптації, відчуження від державних інститутів, байдужості до національних питань, що є викликом не лише для психологів, але й для державної політики у сфері освіти та культури.

Важливою для нашої наукової статті є думка науковців В. Панока та В. Острової про те, що в умовах воєнного часу, коли порушено рутинність та базове відчуття безпеки, психоемоційний стан дитини значно впливає на здатність до навчання та мовленнєвого розвитку. Стрес, тривожність і відчуття загрози формують у дитини, зокрема старшого дошкільного віку, стан постійного напруження, який блокує пізнавальні процеси, знижує увагу, пам'ять і здатність до вербалізації. Вище зазначене стає особливо критичним у контексті вимушеної мовної адаптації дітей старшого дошкільного віку серед категорії ВПО, які часто потрапляють у середовище з новими культурними й мовними кодами, що лише підсилює відчуття ізольованості (Panok, Ostrova, 2016).

Згідно з даними досліджень сучасних психологів та педагогів І. Недоступа, Р. Гана, З. Кочерги, Т. Лотовської, В. Глов'яка, Л. Федишин та Н. Терешкун в старшому дошкільному віці «…діти ВПО заглиблюються в себе; не хочуть спілкуватися з однолітками та дорослими; відмовляються визнавати війну; в іграх відображають власні відчуття, зокрема: безсилля, безпорадність, страх розлучитися з батьками тощо» (Han, Hloviak, Kocherka, 2023).

На основі аналізу сучасних наукових розвідок у дітей старшого дошкільного віку з числа внутрішньо переміщених осіб депресивні прояви можуть мати як емоційний, так і поведінковий характер. Серед основних симптоми, які найчастіше фіксуються фахівцями зазначено такі:

– емоційні прояви – постійна пригніченість, смуток, який не залежить від зовнішніх обставин; дратівливість або емоційна нестабільність; почуття безнадії або втрати інтересу до улюблених занять (малювання, ігри, спілкування));

– поведінкові прояви – ігрова пасивність або регрес у грі (наприклад, повторювані сюжети втрати, втечі, руйнування); труднощі із засинанням, часті нічні пробудження, нічні кошмари; зниження апетиту або повна відмова від їж; соматичні скарги (біль у животі, головний біль, загальне нездужання без медичних підстав); невротичні прояви (гризіння нігтів, заїкання, енурез) (Zabrotskyi, 2006; Mdzeluri, 2005; Revt, 2022).

Водночас, попри глибину й тривалість депресивних проявів у дітей старшого дошкільного віку з числа ВПО, описані вище прояви не є незворотними. За умови своєчасного реагування, створення підтримуючого середовища та системного впровадження педагогічних і психологічних інструментів – емоційне самопочуття дитини може бути стабілізоване, а процес формування української національної ідентичності активізований. На нашу думку, важливо окреслити методичні рекомендації, що сприятимуть подоланню деструктивних психоемоційних проявів і водночас стануть основою для національно-патріотичного виховання, адаптованого до умов війни та вимушеного переселення.

Методичні рекомендації для педагогів, психологів і батьків/опікунів щодо подолання депресивних проявів у дітей-ВПО старшого дошкільного віку через формування української національної ідентичності:

– створення емоційно безпечного середовища – забезпечити стабільність і передбачуваність у режимі дня; використовувати теплу, підтримуючу комунікацію, визнавати почуття дитини, не ігнорувати страхи чи сум; облаштувати куточки спокою в групах або вдома, де дитина зможе побути наодинці, заспокоїтись;

– інтеграція національного контенту через гру та емоційно позитивні активності; залучати дітей до рольових ігор, заснованих на українських казках, історичних подіях, образах (козак, берегиня); проводити творчі заняття, пов'язані з українськими символами: ліплення тризуба, малювання прапора, створення вишиванки з паперу; використовувати музику, пісні, танці, що передають національну культуру у позитивному ключі;

– мовна підтримка – проводити мовну адаптацію м'яко, без тиску;

– якщо дитина російськомовна – поступово вводити українську через ігри, пісеньки, мультфільми; заохочувати білінгвізм як цінність: «Ти знаєш дві мови – це дуже круто і по-українськи!»; вводити українські слова в ігровому контексті, пов'язуючи їх з емоційно позитивними ситуаціями;

– родинне залучення до формування ідентичності – радити батькам розповідати дитині історії родини, пов'язані з українською культурою, традиціями, святами; заохочувати участь родини у спільних патріотичних ініціативах: створення сімейного герба, міні-фотосесії у вишиванках тощо.

– робота з психоемоційним станом через національні образи – використовувати казкотерапію з українськими персонажами (Котигорошко, Лисичка-сестричка) для опрацювання тривоги, страхів, втрати; застосовувати символотерапію: наприклад, дитина малює або ліпить «Оберіг України», який її захищає;

– співпраця з психологом – у разі стійких депресивних проявів – обов'язково залучати фахівців.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Депресивні прояви у дітей старшого дошкільного віку з числа ВПО не є випадковими чи винятковими, а є логічним наслідком глибоких порушень у сфері безпеки, мовної ідентичності та емоційної стабільності. Старший дошкільний вік – це віковий етап у житті дитини, коли починається усвідомлення себе представника певного народу, мови, культури. Діти дошкільного віку з категорії ВПО мають психоемоційні бар'єри, які можуть пригальмовувати або викривлювати процес формування української національної ідентичності, що створює ризики у формуванні патріотичної позиції в майбутньому.

Перспективними напрямами подальших наукових розвідок у цій сфері можуть стати дослідження ефективності інтегрованих психолого-педагогічних стратегій, а також вивчення впливу сімейного мовного середовища на формування української національної ідентичності у дітей-ВПО старшого дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ган Р., Глов'як В., Кочерка З., Лотовська Т., Недоступ С., Терешкун Н.,Федишин Л. (2023). Стрес у дітей внутрішьо переміщених осіб і шляхи його подолання (огляд літератури). [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://surl.li/qurees

2. Заброцький М. (2006). Основи вікової психології: навч. посібник. Тернопіль: Навчальна книга: Богдан. 112 с.

3. Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб». (2025). [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://surl.li/jpwfmu

4. Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності». (2022). [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://surl.li/yxvftl

5. Кривчук О., Шадюк О. (2024). Формування у дітей дошкільного віку ВПО ціннісних орієнтацій. Реалії та пріоритети розвитку науки та освіти: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., Чернігів, 7 берез. 2024 р. Чернігів. С. 34–38.

6. Мдзелурі Т. (2005). Агресивні тенденції в дитячій поведінці. Початкова освіта. № 47. С. 25–28.

7. Наказ Міністерства освіти та науки України від 12.03.21 р. № 33 «Про затвердження Базовий компонент дошкільної освіти(Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція». [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://surl.li/ozhhoi

8. Національна ідентичність. Енциклопедія сучасної України. (2020).[Електронний ресурс]. Режим доступу: https://esu.com.ua/article-71062

9. Панок В., Острова В. (2016). Соціально-педагогічна діагностика дітей та родин, які опинились в складних життєвих обставинах. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи. 68 с.

10. Пироженко Т. (2014). Ціннісні орієнтації дітей старшого дошкільного віку в сьогоденних реаліях життя. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://core.ac.uk/download/pdf/32306499.pdf

11. Ревть А. (2022). Емоційні розлади у дітей дошкільного віку. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://surli.cc/gtodhg

REFERENCES:

1. Han R., Hloviak V., Kocherka Z., Lotovska T., Nedostup S., Tereshkun N., Fedyshyn L. (2023). Stres u ditei vnutrisho peremishchenykh osib i shliakhy yoho podolannia (ohliad literatury). [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: https://surl.li/qurees (in Ukrainian).

2. Zabrotskyi M. (2006). Osnovy vikovoi psykholohii: navch. posibnyk. Ternopil: Navchalna knyha: Bohdan. 112 pp. (in Ukrainian).

3. Zakon Ukrainy «Pro zabezpechennia prav i svobod vnutrishno peremishchenykh osib». (2025). [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: https://surl.li/jpwfmu (in Ukrainian).

4. Zakon Ukrainy «Pro osnovni zasady derzhavnoi polityky u sferi utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti» (2022). [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: https://surl.li/yxvftl (in Ukrainian).

5. Kryvchuk O., Shadiuk O. (2024). Formuvannia u ditei doshkilnoho viku VPO tsinnisnykh oriientatsii. Realii ta priorytety rozvytku nauky ta osvity: materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf., Chernihiv, 7 berez. 2024 r. Chernihiv. pp. 34–38. (in Ukrainian).

6. Mdzeluri T. (2005). Ahresyvni tendentsii v dytiachii povedintsi. Pochatkova osvita. № 47. pp. 25–28. (in Ukrainian).

7. Nakaz Ministerstva osvity ta nauky Ukrainy vid 12.03.21 r. № 33 «Pro zatverdzhennia Bazovyi komponent doshkilnoi osvity(Derzhavnoho standartu doshkilnoi osvity) nova redaktsiia». [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: http://surl.li/ozhhoi (in Ukrainian).

8. Natsionalna identychnist. Entsyklopediia suchasnoi Ukrainy. (2020). [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: https://esu.com.ua/article-71062 (in Ukrainian).

9. Panok V., Ostrova V. (2016). Sotsialno-pedahohichna diahnostyka ditei ta rodyn, yaki opynylys v skladnykh zhyttievykh obstavynakh. Kyiv: UNMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty. 68 pp. (in Ukrainian).

10. Pirozhenko T. (2014).Tsinnisni oriientatsii ditei starshoho doshkilnoho viku v sohodennykh realiiakh zhyttia. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: https://core.ac.uk/download/pdf/32306499.pdf (in Ukrainian).

11. Revt A. (2022). Emotsiini rozlady u ditei doshkilnoho viku. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: https://surli.cc/gtodhg (in Ukrainian).

Дата першого надходження статті до видання: 23.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 373.2.015.31:314.151.3-054.73(477)
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.8

Ольга НЕГРІЙ
аспірантка IV курсу спеціальності «А2 Дошкільна освіта» кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя, Україна, 69000
ORCID: *0000-0002-5423-0448*

Бібліографічний опис статті: Негрій, О. (2026). «Український рюкзачок підтримки» як засіб педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій (на основі досвіду Філіппін «Big Blue Bag»). *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 53–60, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.8

«УКРАЇНСЬКИЙ РЮКЗАЧОК ПІДТРИМКИ» ЯК ЗАСІБ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ, ПОСТРАЖДАЛИХ ВНАСЛІДОК НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ (НА ОСНОВІ ДОСВІДУ ФІЛІППІН «BIG BLUE BAG»)

У статті обґрунтовано актуальність проблеми педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій воєнного та природного характеру. Проаналізовано міжнародний і вітчизняний досвід організації раннього догляду та розвитку дітей (Early Childhood Care and Development, ECCD) у кризових умовах, зокрема філіппінську модель використання мобільного навчально-розвивального набору «Big Blue Bag», розробленого за підтримки Plan International та UNICEF. Визначено ключові переваги зазначеного підходу, серед яких мобільність, автономність, доступність та можливість забезпечення безперервності освітньо-розвивального процесу за відсутності сталої освітньої інфраструктури. На основі аналізу міжнародного досвіду та власного професійного досвіду участі в реалізації міжнародного проєкту «Emergency Early Childhood Development Support for Ukrainian Refugees» (2022–2023 рр., Польща, Румунія) розроблено та науково обґрунтовано зміст і структуру мобільного «Українського рюкзачка підтримки» як засобу педагогічної підтримки дітей раннього віку в умовах надзвичайних ситуацій. Представлено авторську модель наповнення рюкзачка, що включає освітній, емоційно-психологічний, інструктивно-методичний, гігієнічний та інклюзивний блоки, спрямовані на забезпечення безперервності розвитку дитини, стабілізацію її психоемоційного стану та формування навичок саморегуляції. Доведено, що «Український рюкзачок підтримки» може виконувати функцію індивідуалізованого, мобільного та універсального ресурсу педагогічної та емоційної підтримки дітей раннього віку в кризових умовах. Окреслено перспективи подальших досліджень, пов'язані з масштабною апробацією запропонованого засобу, розробленням механізмів моніторингу його ефективності та інтеграцією мобільних педагогічних інструментів у національну систему дошкільної освіти в умовах надзвичайних ситуацій.

Ключові слова: *діти раннього віку, педагогічна підтримка, стресові та кризові стани, внутрішньо переміщенні особи, українські біженці, соціокультурна інтеграція, воєнний стан, надзвичайні ситуації.*

Olha NEHRII
4th year Postgraduate Student in the Specialty "A2 Preschool Education" at the Department of Preschool Education and Social Work, Bohdan Khmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University, Naukovoho Mistechka str., 59, Zaporizhzhia, Ukraine, 69000
ORCID: *0000-0002-5423-0448*

To cite this article: Nehrii, O. (2026). «Ukrainskyi riukzachok pidtrymky» yak zasib pedahohichnoi pidtrymky ditei rannoho viku, postrazhdalykh vnaslidok nadzvychainykh sytuatsii (na osnovi dosvidu Filippin «Big Blue Bag») ["Ukrainian support backpack" as a means of pedagogical support of young children affected by emergency situations (based on the experience of the Philippines "Big Blue Bag")]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 53–60, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.8

"UKRAINIAN SUPPORT BACKPACK" AS A MEANS OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF YOUNG CHILDREN AFFECTED BY EMERGENCY SITUATIONS (BASED ON THE EXPERIENCE OF THE PHILIPPINES "BIG BLUE BAG")

The article substantiates the relevance of the problem of pedagogical support for young children affected by emergency situations of military and natural origin. International and national experience in organizing Early Childhood Care and Development (ECCD) in crisis conditions is analyzed, in particular the Philippine model of using the mobile educational and developmental kit «Big Blue Bag», developed with the support of Plan International and UNICEF. The key advantages of this approach are identified, including mobility, autonomy, accessibility, and the ability to ensure continuity of the educational and developmental process in the absence of stable educational infrastructure. Based on the analysis of international experience and the author's own professional experience gained through participation in the implementation of the international project «Emergency Early Childhood Development Support for Ukrainian Refugees» (2022-2023, Poland, Romania), the content and structure of the mobile «Ukrainian support backpack» were developed and scientifically substantiated as a means of pedagogical support for young children in emergency situations. The author presents a model of the backpack's content, which includes educational, emotional and psychological support, instructional and methodological, hygienic, and inclusive blocks aimed at ensuring the continuity of child development, stabilizing the child's psycho-emotional state, and developing self-regulation skills. It is proven that the «Ukrainian support backpack» can serve as an individualized, mobile, and universal resource for pedagogical and emotional support for young children in crisis conditions. The prospects for further research are outlined and include large-scale piloting of the proposed tool, the development of mechanisms for monitoring its effectiveness, and the integration of mobile pedagogical tools into the national preschool education system under emergency conditions.

Key words: *young children, pedagogical support, stress and crisis situations, internally displaced persons, Ukrainian refugees, socio-cultural integration, martial law, emergency situations.*

Актуальність проблеми. У наукових дослідженнях наголошується, що війни, збройні конфлікти та масштабні надзвичайні ситуації становлять одну з найсерйозніших загроз для людства у XXI столітті. Події нового тисячоліття – збройні конфлікти на Близькому Сході, пандемія COVID-19, геноцид у Руанді, громадянські конфлікти в країнах колишньої Югославії та Колумбії, Ліберії, Сьєрра-Леоне, Сомалі, Бурунді, Судані, Анголі, Ефіопії (регіон Тиграй), а також повномасштабна війна в Україні – призвели до глибоких гуманітарних криз, масового внутрішнього та зовнішнього переміщення населення та значних психологічних травм, особливо серед дітей.

Варто зазначити, що не менш руйнівного впливу завдають надзвичайні ситуації природного характеру: геологічні (землетруси), метеорологічні (урагани, посухи), гідрологічні (повені), пожежі в природних екосистемах, епідемії та отруєння, які спричиняють серйозні соціальні, економічні та інфраструктурні потрясіння в різних регіонах світу.

У міжнародній гуманітарній практиці надзвичайні ситуації розглядаються як події або умови, що загрожують життю та добробуту значної частини населення і потребують застосування надзвичайних заходів для забезпечення догляду, захисту та виживання постраждалих. Ситуація називається НС, коли телефонує національний орган влади за зовнішньою допомогою у вирішенні ситуації та офіційно оголошує надзвичайний стан в країні (UNICEF, 2010).

У нормативно-правових актах України, надзвичайна ситуація розглядається як обстановка в країні, громаді, на певній території чи суб'єкті господарювання або водному об'єкті, яка характеризується порушенням нормальних умов життєдіяльності населення; спричинена катастрофою, аварією, пожежею, стихійним лихом, епідемією, епізоотією, епіфітотією, застосуванням засобів ураження або іншою небезпечною подією, що призвела або може призвести до виникнення загрози життю або здоров'ю населення, великої кількості загиблих і постраждалих, завдання значних матеріальних збитків, а також унеможливлює проживання населення на даній території чи об'єкті та провадження на ній господарської діяльності (Poriadok nadannia psykholohichnoi pidtrymky…, 2014).

Узагальнені підходи до розуміння надзвичайних ситуацій, закріплені в міжнародній гуманітарній практиці та національному законодавстві, засвідчують, що такі події мають комплексний характер і спричиняють тривале порушення умов життєдіяльності населення. Особливо вразливими до наслідків надзвичайних ситуацій є діти, насамперед діти раннього та дошкільного віку, для яких втрата стабільного середовища, відчуття безпеки й доступу до освітніх і виховних послуг може мати дов-

готривалі негативні наслідки для психоемоційного та соціального розвитку.

Варто зазначити, що уряди багатьох країн світу дедалі чіткіше усвідомлюють, що інвестиції в програми раннього розвитку дітей та раннього втручання мають вагомий соціально-економічний ефект: сприяють покращенню фізичного, психоемоційного й когнітивного розвитку дітей, підвищують якість їхнього життя та зменшують державні витрати в довгостроковій перспективі. Реалізація таких програм дає змогу запобігти ускладненням у розвитку дітей раннього віку, сприяє їхній соціокультурній інтеграції та забезпечує стабільний емоційний розвиток в майбутньому.

Особливої актуальності проблема педагогічної підтримки та забезпечення доступу до освіти дітей раннього віку набуває в умовах надзвичайних ситуацій. Саме системи раннього догляду та розвитку дітей (Early Childhood Care and Development, ECCD) у кризових обставинах створюють умови для швидкої адаптації дітей до змінених життєвих умов, відновлення їхньої емоційної рівноваги, формування відчуття безпеки та впевненості у собі. Поряд із позитивним впливом на здоров'я, освіту, захист і загальний розвиток дитини, програми ECCD у кризових умовах сприяють формуванню базових навичок життєстійкості, посилюють адаптивні можливості та підтримують благополуччя дітей. Ефективність таких програм значною мірою залежить від їх гнучкості, доступності та практичної спрямованості, що зумовлює потребу у впровадженні мобільних, універсальних і культурно-чутливих засобів педагогічної підтримки.

В програмну гайді Plan International, було наголошено, що програми ECCD у надзвичайних ситуаціях мають бути адаптовані до індивідуальних потреб кожної дитини з урахуванням її фізичних, соціально-емоційних і когнітивних особливостей, а також вікових та індивідуальних етапів розвитку. Вони повинні ґрунтуватися на дотриманні прав дитини, принципах гуманітарних цінностей, гендерної рівності, міжсекторальної інтегрованої підтримки та зменшення ризиків, пов'язаних із надзвичайними ситуаціями (Plan International, 2013).

У зв'язку з цим цінним для нашого наукового дослідження є досвід уряду Філіппін, який за підтримки організацій Plan Philippines та UNICEF розробив інструмент оцінки потреб і потенціалу дітей раннього віку під час катастроф – «Догляд та розвиток дітей раннього віку під час катастроф» (анг. «Early Childhood Care and Development (ECCD) in Disasters'»). Даний інструмент призначений для організації та надання програм і послуг дітям раннього віку під час і після катастроф або збройних конфліктів. Інструмент було попередньо протестовано у трьох різних громадах Філіппін (сільській, міській та постраждалій від конфліктів) та став готовим до використання на місцевому рівні групами, які реалізують програми ECCD.

Паралельно для оперативного впровадження таких програм було урядом Філіппін було створено легкий, водонепроникний та мобільний набір «Big Blue Bag», що містив відібрані освітні та розвивальні матеріали, придатні для використання в умовах надзвичайних ситуацій та забезпечення безперервного розвитку, гри та емоційної підтримки дітей раннього віку.

У зв'язку з цим приклад Філіппін свідчить про важливість наявності мобільних, доступних і практично-орієнтованих засобів педагогічної підтримки дітей раннього та дошкільного віку в умовах НС. Даний досвід став моделлю для адаптації та впровадження в національному контексті України, особливо з урахуванням сучасних викликів, спричинених військовими діями та надзвичайними ситуаціями природного характеру. Розроблення та впровадження «Українського рюкзачка підтримки» як засобу педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій, базується на принципах, закладених у філіппінському досвіді «Big Blue Bag». Такий рюкзачок покликаний забезпечувати доступ до освітніх, розвивальних та емоційно підтримуючих матеріалів у мобільному та зручному форматі, сприяти збереженню стабільного розвитку дітей раннього віку у стресових умовах, зміцнювати їхню психологічну стійкість і підтримувати адаптаційні навички.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки питання раннього розвитку дітей у кризових умовах дедалі частіше привертає увагу як міжнародної гуманітарної спільноти, так і зарубіжних/вітчизняних науковців-педагогів.

Так, у зарубіжних дослідженнях висвітлено такі напрямки: застосування сімейно-

орієнтованого підходу у роботі з родинами з питань розвитку дітей раннього віку в умовах надзвичайних ситуацій (U. Bronfenbrenner, P. Morris, 2006; C. Dunst, M. Espe-Sherwindt 2016); впровадження підходів орієнтованих на сім'ю та дитину раннього віку в складних життєвих ситуаціях – C. Dunst, C. Trivette, 2009; M. Arnous, M. van den Broek, A. Chen, H. Ghalayini, M. Jordans, G. Koppenol-Gonzalez, K. Miller, J. Saade, F. Tossyeh (Kenneth E., 2020); розвиток дитини раннього віку та емоційної стійкість до війни, конфлікту та переміщення – A. Ahmad, G. Gredebäck, Dr J. Hall, S. Nordenving (Environment of Peace…, 2022).

Водночас вітчизняні дослідження значно відрізняються від зарубіжних. До 2014 року питання педагогічної підтримки дітей раннього та дошкільного віку постраждалих внаслідок НС фактично не розглядалося. Після 2014 року кількість таких робіт залишалася обмеженою, і більшість з них стосувалися впливу військових дій на психологічний та соціальний розвиток дітей. Особливого поштовху дослідження отримали після пандемії COVID-19 та початку повномасштабного вторгнення 2022 року, коли виникла нагальна потреба у системній педагогічний підтримці дітей.

Вітчизняні науковці концентрувалися переважно на психологічних аспектах – В. Вдовіченко, Н. Гузь, О. Ковальова, А. Перепелиця, О. Прокоф'єва (Perepelytsia A., 2024, pp. 1343), соціально-педагогічній підтримці родин – Л. Гончар (Honchar L., 2020, pp. 181), Т. Житнік 2023 (Zhytnik T., 2023, pp.43) та інтеграції дітей у нові соціокультурні та освітні середовища – І. Апрєлєва та М Щербакова (Aprielieva I., 2023, pp. 45), Т. Житнік (Zhytnik T., 2024, pp. 43); Ю. Бехтер та С. Жейнова, (Zheinova S., 2025, pp. 414), проте не приділяли належної уваги розробленню мобільних, універсальних засобів педагогічної підтримки дітей раннього віку у умовах НС.

Таким чином, сукупний аналіз міжнародних і вітчизняних джерел виявляє високий рівень актуальності проблеми забезпечення педагогічної підтримки дітей раннього віку у надзвичайних ситуаціях та одночасно суттєвий науковий пробіл щодо мобільних засобів, здатних підтримувати безперервність навчання, виховання та розвитку дітей раннього віку. Саме на часткове подолання зазначеної проблеми було спрямовано розроблення «Українського рюкзачка підтримки».

Мета дослідження полягає у науковому обґрунтуванні змісту і структури «Українського рюкзачка підтримки» як засобу педагогічної підтримки дітей раннього віку, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій, на основі аналізу міжнародного досвіду (зокрема, філіппінської ініціативи «Big Blue Bag»).

Виклад основного матеріалу дослідження. Досвід Філіппін у секторі педагогічної підтримки дітей раннього віку в умовах надзвичайних ситуацій є особливо цінним для українського контексту з огляду на його системність, практичну спрямованість та орієнтацію на роботу в умовах нестабільності, обмежених ресурсів і вимушеного переміщення населення. Філіппінська модель ECCD у надзвичайних ситуаціях формувалася в умовах регулярних природних катастроф і збройних конфліктів, що зумовило необхідність створення мобільних, універсальних і швидко впроваджуваних засобів педагогічної підтримки дітей раннього віку.

Одним із таких засобів став мобільний навчально-розвивальний набір «Big Blue Bag» («Велика блакитна сумка»), який поєднує освітні, ігрові та емоційно підтримуючі матеріали і використовується як інструмент забезпечення безперервності розвитку дитини в кризових умовах. Кожен предмет у сумці був ретельно відібраний з огляду на її освітню цінність для дітей раннього віку та вагу, щоб вихователі які працювали з дітьми, переміщеними через стихійні лиха (у більшості випадків жінки) могли легко переносити сумку з одного табору до іншого. Варто зазначити, що навіть за умов руйнування закладу освіти, та втраті всього навчального та ігрового матеріалу, вихователі за допомогою переносного «Big Blue Bag» могли проводити навчання для дітей раннього віку навіть у віддалених районах.

У 2012 році організація Plan Philippines провела оцінювання ефективності використання «Big Blue Bag», вихователі високо оцінили як якість навчально-методичного супроводу, так і змістове наповнення набору. За результатами оцінювання було сформульовано рекомендації щодо його вдосконалення, зокрема: включення книжок з місцевими історіями, що відображають філіппінську культуру; посилення уваги до безпеки під час використання матеріалів,

пов'язаних з високою руховою активністю (скакалка, парашут, складаний тунель, повітряний насос). Запропоновані вдосконалення стали підґрунтям для подальшої співпраці Plan Philippines з органами місцевого самоврядування, зокрема муніципальними відділами соціального забезпечення та розвитку, з метою підвищення ефективності «Big Blue Bag» як інструменту педагогічної підтримки дітей раннього віку в умовах надзвичайних ситуацій (De La Salle University, Social Development Research Center…, 2012).

Актуальність адаптації зазначеного досвіду для України підтверджується сучасними умовами правового режиму воєнного стану, масовим внутрішнім і зовнішнім переміщенням родин з дітьми, а також функціонуванням закладів дошкільної освіти у прифронтових регіонах та в умовах постійної загрози безпеці.

Розроблення «Українського рюкзачка підтримки» здійснювалося з урахуванням власного професійного досвіду як ментора та тренера міжнародного проєкту «Підтримка раннього розвитку дітей-біженців з України у надзвичайній ситуації» (анг. «Emergency Early Childhood Development Support for Ukrainian Refugees», ECDUR), який реалізовувався у 2022-2023 роках у Польщі та Румунії.

Метою розроблення «Українського рюкзачка підтримки» було створення переносного набору матеріалів і методичних посібників для вихователів, батьків або осіб, які їх заміняють, який може ефективно використовуватися в умовах відсутності сталої освітньої інфраструктури та забезпечувати безперервність розвитку дітей раннього віку в надзвичайних ситуаціях.

Наповнення «Українського рюкзачка підтримки» було вибудувано з урахуванням вікових особливостей дітей раннього віку, принципів педагогічної підтримки, trauma-informed approach, а також рекомендацій міжнародних гуманітарних організацій щодо роботи з дітьми в умовах надзвичайних ситуацій. Особливу увагу було приділено простоті використання матеріалів та можливості їх застосування в різних умовах – від тимчасових укриттів і пунктів компактного проживання до сімейного середовища. Структурно рюкзачок охоплює кілька взаємопов'язаних блоків, кожен з яких виконує чітко визначену педагогічну та психоемоційну функцію:

Освітній блок – спрямований на забезпечення безперервності розвитку дитини раннього віку в умовах порушення звичного освітнього середовища. До нього входять картки з зображеннями тварин, людей, предметів і дій, що супроводжуються українськими словами та ілюстраціями. Використання таких матеріалів сприяло мовленнєвому розвитку, збагаченню словникового запасу та формуванню первинних комунікативних навичок. Важливе місце у рюкзаку займали пазли, сортери та кубики, виготовлені з безпечних матеріалів (м'який пластик або дерево), які стимулюють розвиток дрібної моторики, логічного мислення та когнітивних навичок. Також були картки з літерами та цифрами спрямовані на формування передумов до навчання, розвиток елементарного математичного мислення, а картки з віршами й піснями – на ритмічний, фонетичний розвиток та тренування пам'яті.

Блок емоційно-психологічної підтримки – зважаючи на високий рівень тривожності та емоційної нестабільності дітей, які пережили надзвичайні ситуації, до рюкзачка було включено спеціальні засоби емоційно-психологічної підтримки. Зокрема, м'які антистресові іграшки-«обіймашки», що виконували функцію емоційного заспокоєння та формування відчуття безпеки. Маски або картки з базовими емоціями (радість, сум, страх, злість тощо), що сприяли розвитку емоційного інтелекту, навчанню розпізнавання та вербалізації власних переживань. Важливим інструментом був короткий щоденник для педагогів і батьків, що дозволяв фіксувати емоційний стан дитини, відстежувати динаміку її адаптації та планувати індивідуальну підтримку. Також містив картки з дихальними вправами та вправами на розслаблення з візуальними інструкціями та простими техніками зниження напруги й розвитку навичок саморегуляції.

Інструктивно-методичний блок – включав посібник для педагога з добіркою вправ, ігор та орієнтовних конспектів занять, адаптованих до умов надзвичайних ситуацій. Інструкції для батьків, що спрямовані на залучення родини до процесу стабілізації емоційного стану дитини та підтримки її розвитку в домашніх умовах. Бланки для оцінки прогресу дітей, що давали змогу здійснювати спостереження за змінами в розвитку та поведінці, коригувати педаго-

гічний супровід відповідно до індивідуальних потреб. Додатково подано перелік контактів екстрених служб підтримки (соціальних, психологічних, медичних), а також QR-коди з доступом до електронних ресурсів, відеозанять та консультацій, що забезпечує дистанційну підтримку педагогів і батьків.

Гігієнічний блок – включав базові засоби особистої гігієни (рушник, дитяче мило, вологі серветки, зубна щітка та паста). Це сприяло формуванню навичок самообслуговування, збереженню фізичного здоров'я та підтримці відчуття нормальності й стабільності у складних умовах. Також було передбачено універсальний дитячий засіб для захисту шкіри та міні-набір першої допомоги для надання базової допомоги при незначних травмах.

Інклюзивний блок – з метою забезпечення доступності педагогічної підтримки для дітей з особливими освітніми потребами. Він охоплював навушники з шумозаглушенням для зниження сенсорного перевантаження, сенсорні іграшки (фіджет-іграшки, м'ячики, тактильні мішечки), візуальні інструкції та піктограми, контрастні картки для дітей з порушеннями зору, а також прості засоби підсилення звуку для дітей з порушеннями слуху. Такий підхід забезпечував індивідуалізацію педагогічного супроводу та дотримання принципів інклюзивної освіти навіть у кризових умовах.

Варто зазначити, що на момент проведення дослідження «Український рюкзачок підтримки» перебував на етапі науково-методичної розробки та пілотної апробації. Масове виробництво зазначеного засобу педагогічної підтримки не здійснювалося, однак результати практичного використання його окремих компонентів у межах міжнародного проєкту та в закладах дошкільної освіти України, зокрема у прифронтових регіонах, засвідчили доцільність і перспективність подальшого масштабування цієї ініціативи.

У перспективі «Український рюкзачок підтримки» може бути рекомендований до впровадження як мобільний інструмент педагогічної підтримки дітей раннього віку в умовах надзвичайних ситуацій за умови міжсекторальної співпраці державних органів, закладів дошкільної освіти та гуманітарних організацій (Рис. 1).

Представлена модель має концептуальний характер і відображає авторське бачення змістового наповнення та організації мобільного набору педагогічної підтримки, сформоване на основі аналізу міжнародного досвіду та результатів практичної діяльності.

Рис. 1. «Український рюкзачок підтримки» для роботи з дітьми раннього віку в умовах надзвичайних ситуацій

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, в результаті проведеного аналізу встановлено, що міжнародні практики педагогічної підтримки дітей раннього віку в умовах надзвичайних ситуацій, зокрема досвід використання мобільного навчально-розвивального набору «Big Blue Bag», мають значний потенціал для адаптації в Україні. Ключовими перевагами зазначеного підходу є мобільність, автономність та можливість забезпечення безперервності освітньо-розвивального процесу навіть за умов руйнування або недоступності закладів дошкільної освіти, а також перебування дітей і педагогів у вимушено ізольованих або польових умовах.

Адаптація міжнародного досвіду в українському контексті реалізувалася через розроблення мобільного «Українського рюкзачка підтримки», який враховує національно-культурні особливості, мовне середовище, психоемоційні потреби дітей, а також наслідки повномасштабної війни. У національних умовах «Український рюкзачок підтримки» виконує функцію індивідуалізованого ресурсу педагогічної та емоційної підтримки, який легко інтегрується у повсякденне життя дитини, є доступним для вико-

ристання педагогами та батьками й наповненим предметами, значущими для дитини. Його застосування сприяє забезпеченню базової емоційної безпеки, формуванню навичок самозаспокоєння та підтримці розвитку дітей раннього віку в умовах нестабільності й втрати звичних життєвих орієнтирів.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у проведенні апробації «Українського рюкзачка підтримки» в різних регіонах України, розробленні системи моніторингу ефективності його використання, а також у науковому обґрунтуванні механізмів інтеграції мобільних педагогічних засобів у національну систему дошкільної освіти в умовах надзвичайних ситуацій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Апрєлєва І. В., Щербакова М. А. Психолого-педагогічний супровід дітей дошкільного віку ід час воєнних дій. Розвиток педагогіки в умовах нової соціокультурної реальності. Матеріали науково-практичної конференції. Одеса: Видавництво «*Молодий вчений*», 2023. С. 45–48.

2. Гончар Л. В. Соціально-педагогічний супровід підвищення виховного потенціалу батьків із сімей вимушених переселенців. Алєксєєнко Т.Ф., Гончар Л. В., Куниця Т. Ю., Бибик Д. Д. Вимушені переселенці: соціально-педагогічні проблеми і досвід підтримки. Монографія / за ред. Т.Ф. Алєксєєнко. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2020. С. 181–224.

3. Жейнова С., Бехтер Ю. Підтримка та збереження фізичного здоров'я дітей раннього та дошкільного віку в умовах воєнного стану. Перспективи та інновації науки. № 10 (56), 2025. С. 414–423. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-10(56)-414-423

4. Житнік Т. С. Рекомендації для педагогічних працівників та батьків щодо педагогічної підтримки дітей раннього віку у надзвичайних ситуаціях. *Науковий* вісник МДПУ імені Богдана Хмельницького. *Науковий* вісник. Серія: Педагогіка. Вип. 2(23),2023. С. 41–18.

5. Житнік Т. С. Визначення критеріїв успішності дітей біженців раннього та дошкільного віку з України в Німеччині (за результатами онлайн-опитування батьків дітей зазначених категорій). *Науковий* вісник МДПУ імені Богдана Хмельницького. *Науковий* вісник. Серія: Педагогіка. Вип. 2(33), 2024 С. 43–51 DOI: https://doi.org/10.33842/22195203-2024-2-33-58

6. Перепелиця А. В., Ковальова О. В., Прокоф'єва О. О., Вдовіченко О. В., Гузь Н. В. Роль життєстійкості особистості під час подолання кризи. *Наукові* перспективи, 4 (46), 2024 С. 1343–1352. DOI: https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-4(46)-1343-1352

7. Порядок надання психологічної підтримки постраждалим при надзвичайній ситуації (МОЗ України; Наказ, Порядок від 16.06.2014 № 398). [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://surl.li/izkkhq

8. De La Salle University, Social Development Research Center (Leah Veneessa l. Valbuena, Dindo p. Café, Dr. Ma. Teresa g. De Guzman). Development of capacity assessment tool on early childhood care and development (ECCD) in disasters. Manila, Philippines, 2012. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://surl.li/zcrboy

9. Environment of Peace, new data on multilateral peace operations, SIPRI Lecture, Stockholm Forum and more (2022). [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.sipri.org/media/newsletter/2022-may

10. Kenneth E. Miller, Heba Ghalayini, Maguy Arnous, Fadila Tossyeh, Alexandra Chen, Myrthe van den Broek, Gabriela V. Koppenol-Gonzalez, Joy Saade and Mark J.D. Jordans. Strengthening parenting in conflict-affected communities: development of the Caregiver Support Intervention. Global Mental Health, Volume 7, 2020. DOI: https://doi.org/10.1017/gmh.2020.8

11. Plan International. Early childhood care and development in emergencies: A programme guides. Woking: Plan, 2013. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://surl.lt/llpyvu

12. UNICEF. Core commitments for children in humanitarian action. New York, NY: UNICEF, 2010.

REFERENCES:

1. Aprielieva I. V., Shcherbakova M. A. (2023). Psykholoho-pedahohichnyi suprovid ditei doshkilnoho viku id chas voiennykh dii. Rozvytok pedahohiky v umovakh novoi sotsiokulturnoi realnosti. Materialy naukovo-praktychnoi konferentsii. Odesa: Vydavnytstvo «Molodyi vchenyi». S. 45–48. (in Ukrainian).

2. Honchar L. V. (2020). Sotsialno-pedahohichnyi suprovid pidvyshchennia vykhovnoho potentsialu batkiv iz simei vymushenykh pereselentsiv. Alieksieienko T.F., Honchar L. V., Kunytsia T. Yu., Bybyk D. D. Vymusheni pereselentsi: sotsialno-pedahohichni problemy i dosvid pidtrymky. Monohrafiia / za red. T.F. Alieksieienko. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. S. 181–224. (in Ukrainian).

3. Zheinova S., Bekhter Yu. (2025). Pidtrymka ta zberezhennia fizychnoho zdorovia ditei rannoho ta doshkilnoho viku v umovakh voiennoho stanu. Perspektyvy ta innovatsii nauky. № 10 (56). S. 414–423. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-10(56)-414-423 (in Ukrainian).

4. Zhytnik T. S. (2023). Rekomendatsii dlia pedahohichnykh pratsivnykiv ta batkiv shchodo pedahohichnoi pidtrymky ditei rannoho viku u nadzvychainykh sytuatsiiakh. Naukovyi visnyk MDPU imeni Bohdana Khmelnytskoho. Naukovyi visnyk. Seriia: Pedahohika. Vyp. 2(23). S. 41–18. (in Ukrainian).

5. Zhytnik T. S. (2024). Vyznachennia kryteriiv uspishnosti ditei bizhentsiv rannoho ta doshkilnoho viku z Ukrainy v Nimechchyni (za rezultatamy onlain-opytuvannia batkiv ditei zaznachenykh katehorii). Naukovyi visnyk MDPU imeni Bohdana Khmelnytskoho. Naukovyi visnyk. Seriia: Pedahohika. Vyp. 2(33). S. 43–51 DOI: https://doi.org/10.33842/22195203-2024-2-33-58 (in Ukrainian).

6. Perepelytsia A. V., Kovalova O. V., Prokofieva O. O., Vdovichenko O. V., Huz N. V. (0204). Rol zhyttiestiikosti osobystosti pid chas podolannia kryzy. Naukovi perspektyvy, 4 (46). S. 1343–1352. DOI: https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-4(46)-1343-1352 (in Ukrainian).

7. Poriadok nadannia psykholohichnoi pidtrymky postrazhdalym pry nadzvychainii sytuatsii (MOZ Ukrainy; Nakaz, Poriadok vid 16.06.2014 № 398). [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: https://surl.li/izkkhq (in Ukrainian).

8. De La Salle University, Social Development Research Center (Leah Veneessa l. Valbuena, Dindo p. Café, Dr. Ma. Teresa g. De Guzman). Development of capacity assessment tool on early childhood care and development (ECCD) in disasters. Manila, Philippines, 2012. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: https://surl.li/zcrboy

9. Environment of Peace, new data on multilateral peace operations, SIPRI Lecture, Stockholm Forum and more (2022). [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: https://www.sipri.org/media/newsletter/2022-may

10. Kenneth E. Miller, Heba Ghalayini, Maguy Arnous, Fadila Tossyeh, Alexandra Chen, Myrthe van den Broek, Gabriela V. Koppenol-Gonzalez, Joy Saade and Mark J.D. Jordans (2020). Strengthening parenting in conflict-affected communities: development of the Caregiver Support Intervention. Global Mental Health, Volume 7. DOI: https://doi.org/10.1017/gmh.2020.8

11. Plan International (2013). Early childhood care and development in emergencies: A programme guides. Woking: Plan. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: https://surl.lt/llpyvu

12. UNICEF (2010). Core commitments for children in humanitarian action. New York, NY: UNICEF.

Дата першого надходження статті до видання: 20.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 3.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

РОЗДІЛ 2
ПОЧАТКОВА ОСВІТА

УДК 808.5:[37:316.77]
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.9

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

Бібліографічний опис статті: Антончук, О. (2026). Роль ораторського мистецтва в педагогічній комунікації. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 61–67, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.9

РОЛЬ ОРАТОРСЬКОГО МИСТЕЦТВА В ПЕДАГОГІЧНІЙ КОМУНІКАЦІЇ

Стаття присвячена дослідженню ролі і місця ораторської вправності у системі професійних компетенцій учителя, аналізові використання елементів риторики під час викладання методики навчання української мови здобувачів вищої освіти спеціальності А 4 «Середня освіта (Українська мова і література)».

Методика навчання української мови покликана ознайомити студентів із уроком як основною формою організації навчально-виховного процесу та його типами; методикою вивчення основних питань шкільного курсу мови (фонетики, лексики, будови слова і словотвору, морфології, синтаксису, культури мовлення); із позакласною роботою. Основні завдання вивчення дисципліни є підготовка майбутніх вчителів до педагогічної діяльності в умовах реформування сучасної школи, реалізації концепцій мовної освіти в Україні; формування у майбутніх вчителів національно свідомого ставлення до української мови як рідної і державної, розуміння її значення як предмета шкільного навчання та засобу вивчення інших предметів; забезпечення засвоєння студентами системи теоретичних знань і професійних умінь, які допоможуть їм формувати в учнів мовну та мовленнєву компетенції.

Метою нашої статті є визначення особливостей використання елементів та потенціалу ораторського мистецтва вчителя в освітньому процесі нової української школи.

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

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

***Ключові слова:** педагогічна комунікація, мовна норма, ораторська майстерність.*

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

To cite this article: Antonchuk, O. (2026). Rol oratorskoho mystetstva v pedahohichnii komunikatsii [The role of oratory art in pedagogical communication]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 61–67, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.9

THE ROLE OF ORATORY ART IN PEDAGOGICAL COMMUNICATION

The article is devoted to the study of the role and place of oratory skills in the system of professional competencies of a teacher, the analysis of the use of rhetorical elements when teaching the methodology of teaching the Ukrainian language to higher education students of the specialty A 4 "Secondary Education (Ukrainian Language and Literature)".

The methodology of teaching the Ukrainian language is designed to familiarize students with the lesson as the main form of organizing the educational process and its types; with the methodology of studying the main issues of the school language course (phonetics, vocabulary, word structure and word formation, morphology, syntax, speech culture); with

extracurricular work.The main tasks of studying the discipline are to prepare future teachers for pedagogical activity in the conditions of reforming the modern school, implementing the concepts of language education in Ukraine; to form in future teachers a nationally conscious attitude towards the Ukrainian language as a native and state language, an understanding of its importance as a subject of school education and a means of studying other subjects; ensuring that students acquire a system of theoretical knowledge and professional skills that will help them form language and speech competence in students.

The purpose of our article is to determine the features of the use of elements and potential of the teacher's oratory in the educational process of the new Ukrainian school.

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

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

Key words: *pedagogical communication, language norm, oratory skills.*

Актуальність проблеми. Вивчення й узагальнення концепцій видатних ораторів і водночас учителів риторики античних часів (Сократ, Платон, Арістотель, Цицерон, Квінтіліан), педагогів і риторів нової та новітньої історії (Ф. Прокопович, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський), сучасних дослідників педагогічної риторики (Л. Введенська, Г. Сагач, А. Капська, Г. Михальська) дозволяють дійти висновку, що в основі риторичної майстерності вчителя лежить проста й досконала, тобто майстерна, довершена усна розповідь. Вона є найпершим складником і промови, і доповіді, і лекції, суттєвою й незамінною умовою поліпшення будь-якого усного методу навчання чи виховання.

Розпорошеність змісту підготовки риторичної особистості по різних психолого-педагогічних й методичних предметах, неузгодженість між ними завдань і способів такої роботи призводять до неминучих суттєвих утрат у становленні вчителя, головним освітньо-виховним засобом якого було й залишається точне, яскраве, глибоке, своєчасне слово.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Своєрідність риторики полягає в тому, що вона не існує заради самої себе, а становить модель, каркас, який можна наповнити будь-яким предметним змістом (політичним, економічним, педагогічним та ін.). Риторика взагалі, зокрема педагогічна, має на меті розвиток у людях цілої системи особистих якостей: культури мислення, мовлення, поведінки, спілкування; вона є основою професіоналізму, незалежно від того, чи пов'язана професійна діяльність людини зі спілкуванням, бо вміння управляти своїм мисленням і мовленням дає можливість людині повніше реалізувати себе, свої здібності, тобто є засобом самореалізації особистості.

Досвід вивчення риторичної майстерності вчителя (мовленнєвої майстерності) доповнює сучасний учений-дослідник академік І. Зязюн. Сутність майстерності мовлення вчителя він убачає у здатності, умінні успішно розв'язувати різні специфічні завдання, що виникають у педагогічній діяльності, спілкуванні. Воно має бути своєрідною "словесною дією", метою якої є здійснення інтелектуального, емоційно-вольового впливу на учнів. Слово вчителя переконує, викликає в учнів відповідні почуття, формує їхнє ставлення до того, про що він говорить (Зязюн, 2004, с. 67).

Метою статті є визначення особливостей використання елементів та потенціалу ораторського мистецтва вчителя в освітньому процесі нової української школи.

Відповідно до мети визначено такі завдання:

1) визначити роль і місце ораторської вправності у системі професійних компетенцій учителя;

2) продемонструвати використання елементів риторики під час викладання методики навчання української мови здобувачів вищої освіти спеціальності А 4 «Середня освіта (Українська мова і література)».

Виклад основного матеріалу дослідження. Національний інститут стратегічних досліджень основними викликами для сучасної освіти вважає: 1) тотальну інформатизацію; 2) прискорені темпи зростання знань; 3) динамічні зміни необхідних професійних навичок і компетенцій (Карпенко, 2019, с. 4).

Курс «Методика навчання української мови» – важливий етап у формуванні педагогічної майстерності філолога. Адже одним із голо-

вних призначень майбутнього фахівця з української мови та літератури є праця у школі, де він реалізує себе у царині мовознавчої науки, передає набуті знання і вміння молодшому поколінню. Опрацювання курсу допоможе здобувачам вищої освіти оволодіти основними компетентностями, необхідними вчителеві-словесникові.

Основні завдання вивчення дисципліни: підготовка майбутніх вчителів до педагогічної діяльності в умовах реформування сучасної школи, реалізації концепцій мовної освіти в Україні;

– формування у майбутніх вчителів національно свідомого ставлення до української мови як рідної і державної, розуміння її значення як предмета шкільного навчання та засобу вивчення інших предметів;

– забезпечення засвоєння студентами системи теоретичних знань і професійних умінь, які допоможуть їм формувати в учнів мовну та мовленнєву компетенції, виховувати свідомих громадян України.

Підготовка до практичного заняття складається з двох етапів. На першому студент-філолог знайомиться із системою запитань та вивчає основний теоретичний матеріал. Опрацювання наукових відомостей та ознайомлення з методичними засадами, закладеними в працях із лінгводидактики, – важливий етап для формування теоретичного підґрунтя майбутньої професійної діяльності. Робота з рекомендованою літературою вчить виявляти, критично осмислювати та творчо використовувати кращі надбання педагогічного досвіду. Другий етап – виконання практичних завдань, основне призначення яких навчити свідомо набувати власного досвіду викладання української мови в середніх закладах освіти.

На практичному занятті студенти формують навички застосовувати загальні й часткові дидактичні методи та прийоми в навчанні рідної мови, обирати відповідні форми роботи, оцінювати їхню ефективність, що надалі повинно забезпечити розвиток професійної майстерності, удосконалення вмінь реалізувати успішну педагогічну взаємодію під час навчального процесу в закладах середньої освіти. Практичні завдання побудовано на засадах творчого підходу, з урахуванням можливостей залучення здобутих теоретичних знань.

Як слушно зазначає О. Кучерук, перехід від інформаційно-репродуктивних методів до реалізації антропоцентричної моделі організації освітнього процесу забезпечується застосуванням різних методів, орієнтованих на інтереси особистості, підвищення мотивації учіння, спрямованих на активізацію навчання, самоосвіту, розвиток внутрішньої культури, творчої мовленнєво-мисленнєвої діяльності, вироблення навичок ефективного спілкування та ін., тобто не на окремі знання і вміння, а на формування компетентної особистості, суттєвим показником якої була б її духовність (Кучерук, 2013, с. 60).

Упровадження нового Державного стандарту базової середньої освіти потребує оновлення змісту і технологій навчання всіх шкільних предметів. Якщо традиційно метою навчання предмета було засвоєння учнями міцних знань, формування в них стійких умінь і навичок, то нині перебіг освітнього процесу визначає результат, що зумовлює залучення учнів до різних видів діяльності, уміння застосовувати здобуті знання як у процесі навчання, так і за межами уроків. Компетентнісний підхід як пріоритет висуває не поінформованість учнів, а формування вмінь навчатися, самостійно здобувати знання, ефективно взаємодіяти з іншими, приймати рішення, брати на себе відповідальність за них. Визначаючи мету уроку, передусім необхідно орієнтуватися на результат. Змінюються й підходи до оцінювання, предметом оцінювання стають освітні результати здобувачів освіти (Горошкіна, 2022, с. 90).

Розробники стратегічного документа «Нова українська школа» до переліку ключових відносять такі компетентності: спілкування державною (рідною) мовою, спілкування іноземними мовами, математична компетентність, основні компетентності в природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, уміння вчитися упродовж життя, ініціативність і підприємливість, соціальна та громадянська компетентності, обізнаність та самовираження у сфері культури, екологічна грамотність і здорове життя.

Важливою ознакою реалізації освітнього процесу на компетентнісних засадах є застосування міжпредметних зв’язків, що позитивно впливає на розвиток творчого мислення учнів, сприяє систематизації, активізації їхньої

навчально-пізнавальної діяльності, формуванню метапредметних умінь, розвитку в них уваги, пам'яті, інтелектуальних здібностей, креативності.

У контексті підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 014 «Середня освіта (Українська мова і література)» передбачені такі фахові компетентності:

ФК 6. Здатність використовувати когнітивно-дискурсивні вміння, спрямовані на сприйняття й породження зв'язних монологічних і діалогічних текстів в усній і письмовій формах (в т. ч. іноземною мовою), володіти методикою розвитку зв'язного мовлення ЗО у процесі говоріння й підготовки творчих робіт.

ФК 14. Здатність створювати рівноправний і психологічно позитивний клімат для навчання, організовувати ефективну комунікацію між учасниками освітнього процесу (учнями, учителями, батьками та ін.), дотримуватися етичних норм у професійній діяльності та впроваджувати їх в освітній простір і суспільство.

Очікувані результати навчання

ПРН 4. На основі знань із фундаментальних та професійно зорієнтованих дисциплін здатний використовувати когнітивно-дискурсні вміння, спрямовані на сприйняття й породження зв'язних монологічних і діалогічних текстів в усній і письмової формах, володіє методикою розвитку зв'язного мовлення учнів у процесі говоріння й підготовки творчих робіт.

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

Уведення елементів практичної риторики до шкільної програми з української мови для учнів ліцею – важлива передумова реалізації завдань шкільної мовної освіти.

Вивчаючи шкільний курс риторики, старшокласники знайомляться з технікою підготовки виступу, його структурою, способами виголошення промови, виражальними засобами риторики. Необхідно актуалізувати, узагальнити набуті учнями знання із стилістики, лінгвістики тексту, теорії літератури і на цій основі сформувати практичні вміння та навички мовленнєвої майстерності. Потрібно вчити учнів мислити – логічно, послідовно, образно. Тим паче, що педагогічний досвід такої роботи у вітчизняній методиці мови вже є. Важливим методичним принципом навчання риторики є зв'язок мовлення і мислення, який зумовлюється закономірностями словесної діяльності – розвиток зв'язного мовлення може відбуватися лише з опорою на розумові операції.

Заміна уроків читання, аудіювання, говоріння й письма елементами практичної риторики спрямовує шкільну мовну освіту в русло ефективного користування мовними знаннями і вміннями. З цією метою до програми вперше введено інформаційні (представлення, пояснення, інструкція, повідомлення), діалогічні (бесіда, телефонна розмова, листування), оцінювальні (похвала, осуд, рецензія, характеристика) й етикетні (привітання, вибачення) жанри. Однак досі бракує досліджень, що скеровували б роботу вчителів, які у вишах не вивчали риторики й не мають достатнього досвіду.

В українській лінгводидактиці останнім часом зростає інтерес до шкільної риторики (Васьківська Г., Горошкіна О., Голуб Н., Караман С., Кучеренко І., Кучерук О., Нищета В. та ін.), однак проблемі мовленнєвих жанрів (далі – МЖ) приділено недостатньо уваги. Здебільшого це статті, у яких обґрунтовано доцільність уведення МЖ у шкільну програму, з'ясування суті терміна "мовленнєвий жанр", зроблено спробу добору жанрів для окремих вікових категорій учнів (Галаєвська Л., Голуб Н., Груба Т., Нищета В.), для іноземців, що вивчають українську мову (Швець Г.).

Системна робота з мовленнєвими жанрами у процесі вивчення риторики сприяє активізації значного масиву теоретичного мовного матеріалу, надання йому життєвої сили й дієвості і водночас посиленню мотивації вивчати мову й риторику, формуванню чітких перспектив застосування здобутих знань і набутих умінь. Володіння мовленнєвими жанрами водночас

надійний засіб подолання невпевненості в собі, надмірної сором'язливості, що є бар'єрами у становленні особистості й соціалізації її.

У світовій практиці навчання риторичного мистецтва визначилися такі методичні прийоми: спостереження над мовленнєвою поведінкою оратора, самоспостереження з метою вдосконалення власного мовлення в кожній конкретній ситуації, аналіз дискурсу, самоаналіз власного виступу, порівняльний аналіз текстів, редагування, порівняльний аналіз відредагованих текстів і тих, що потребують правки, створення текстів різних мовленнєвих жанрів (доповідей, виступів, повідомлень, рефератів, діалогів, ювілейних промов, приватних листів) розмітка тексту знаками партитури тощо.

Окреме місце в системі методичних прийомів займає аналіз риторичного тексту, що передбачає віднесення тексту до певного виду красномовства на основі жанрових особливостей, визнання залежності мовленнєвого оформлення від комунікативного завдання.

Орієнтовна схема риторичного аналізу тексту може бути такою:

1. Вказати вид красномовства, форму викладу (монологічна, діалогічна), жанр висловлювання.

2. Визначити, хто виконує ролі адресата і адресанта.

3. З'ясувати тему висловлювання, комунікативне завдання оратора.

4. Вказати умови спілкування (місце, час).

5. Визначити структурні особливості, виражальні засоби (тропи, риторичні фігури) і їх роль у тексті.

6. Назвати невербальні засоби спілкування (якщо є).

7. Зробити висновок про виконання комунікативного завдання в даній мовленнєвій ситуації (чи повністю вирішено завдання, вказати наявні недоліки в змісті, мовленнєвому оформленні).

Під час практичного заняття опрацьовуємо такі опорні поняття: риторика, методичні прийоми навчання риторики, риторичні вміння, риторична норма, логічна помилка, види красномовства, жанри монологічного і діалогічного мовлення, дискурс (виступ, промова), тропи, риторичні фігури.

Для їх успішного засвоєння ставимо запитання:

1. Розкрийте зміст програми шкільного курсу риторики. Чи повністю вона задовольняє вимоги часу − навчити учнів майстерно володіти монологічними й діалогічними формами мовлення в різних ситуаціях спілкування?

2. Назвіть характерні риси, жанри основних видів красномовства (академічного, політичного, дипломатичного, військового, юридичного, церковного, суспільно-побутового).

3. Визначте етапи роботи над текстом промови. Що має знати учень про вибір теми виступу, збирання матеріалу, складання плану, тексту промови (у вигляді тез, конспекту), про розмітку його знаками партитури?

4. Прокоментуйте риторичні здібності, які потрібно вдосконалювати, формуючи комунікативну особистість.

5. Які вміння і навички важливо сформувати в шкільному курсі риторики?

6. Як ви розумієте принцип комунікативної співпраці у формуванні риторичних умінь і навичок?

7. Які методичні прийоми використовують учителі-словесники для виховання вмілого промовця?

Практичний блок передбачає виконання таких завдань:

1. Зробіть тематичні виписки для публічного виступу "Книга − морська глибина" (І.Франко). Біля кожної виписки обов'язково вкажіть бібліографічні дані опрацьованих джерел.

2. Прочитайте статтю В. О. Сухомлинського "Слово про слово". Які методичні висновки ви для себе зробили? Стисло сфомулюйте їх і запишіть.

3. Випишіть українські прислів'я і приказки, що віддзеркалюють національний мовленнєвий ідеал. Які завдання можна дібрати до них для уроків риторики?

4. Використовуючи рекомендовану літературу до заняття, розробіть шкільну лекцію до вступного уроку риторики для 10 класу. Включіть у план лекції такі питання: історія риторики, розвиток ораторського мистецтва в Україні, роль красномовства житті сучасної людини. Підготуйтеся до проведення уроку в аудиторії з подальшим обговоренням його.

5. Ознайомтеся з системою уроків риторики для 10 класу, вміщеною в журналі "Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах" (2002, № 4, С. 81–92).

Складіть за аналогією конспект уроку на тему «Виражальні засоби риторики». Підготуйтеся до проведення його в аудиторії з подальшим обговоренням.

6. Користуючись відповідною літературою, розробіть для шкільного кабінету української мови модель стенду «Правила спілкування» або «Пам'ятка промовцю-початківцю».

7. Доберіть приклади текстів на кожен вид красномовства. Напишіть методичні рекомендації до використання їх на уроках риторики.

8. Для свідомого оволодіння учнями культурою мовлення (мислення) вчитель ознайомив їх з основними видами логічних помилок: побудова виступу на хибних поглядах, визначення невідомого через інше невідоме, неврахування полісемії слова, поєднання несумісних понять, тавтологія, поспішні висновки після непереконливих доказів, порушення зв'язку між реченнями. Дайте методичну оцінку діям шкільного словесника. Розробіть систему вправ для попередження логічних помилок у мовленні старшокласників.

9. Складіть пам'ятку для учнів щодо створення тексту в одному з мовленнєвих жанрів: привітальне слово, ювілейна промова, публічний виступ, реферат, ділова бесіда, диспут.

10. Укладіть для учнів 10–11 класів рукописний шкільний словник з риторики або рукописний посібник «Шкільний курс риторики в таблицях».

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

ЛІТЕРАТУРА:

1. Карпенко М. Трансформація освітньої сфери у сучасному світі та перспективи її актуалізації в Україні: аналітична записка Національного інституту стратегічних досліджень. *Гуманітарний розвиток*. 2019. No 9. URL: https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/transformaciya-osvitnoi-sferi-u-suchasnomu-sviti-ta-perspektivi

2. Компетентнісно орієнтоване навчання: сутність, форми і методи: практичний посібник. [Електронне видання]/О.М. Горошкіна, В.І. Доротюк та ін. Київ : Педагогічна думка, 2022. 221 с.

3. Кучерук О.А. Сучасні тенденції вдосконалення змісту і методів україномовної освіти. *Наука і освіта*: наук.-практич. журнал Південного наукового Центру НАПН України. 2013. № 5, липень-серпень. С. 58–62. Серія: Психологія і педагогіка. URL: http://eprints.zu.edu.ua/10092/1/%D0%A1._3.pdf

4. Педагогічна майстерність / За ред. І.А. Зязюна. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ: Вища школа, 2004. 422 с.

5. Педагогічна риторика та психологія комунікації: навчальний посібник для студентів закладів вищої освіти / Поясок Т. Б., Беспарточна О.І., Квасник О.В. Харків: ФОП Бровін О.В., 2023. 196 с.

6. Уварова А.М. Формування риторичної майстерності майбутнього вчителя: Навчально-методичний посібник для педагогічних університетів. Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2007. 132 с.

REFERENCES:

1. Karpenko M. (2019) Transformatsiya osvitn′oyi sfery u suchasnomu sviti ta perspektyvy yiyi aktualizatsiyi v Ukrayini: analitychna zapyska Natsional′noho instytutu stratehichnykh doslidzhen′. *Humanitarnyy rozvytok.* [Transformation of the educational sphere in the modern world and prospects for its actualization in Ukraine: an analytical note of the National Institute of Strategic Studies. Humanitarian development]. No 9. URL: https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/transformaciya-osvitnoi-sferi-u-suchasnomu-sviti-ta-perspektivi (In Ukraine)

2. Horoshkina O.M., Dorotyuk V.I. (ed). (2022) Kompetentnisno oriyentovane navchannya: sutnist′, formy i metody: praktychnyy posibnyk [Competency-oriented training: essence, forms and methods: a practical guide]. Kyiv: Pedagogical thought, 221 p. (In Ukraine)

3. Kucheruk O.A. (2013) Suchasni tendentsiyi vdoskonalennya zmistu i metodiv ukrayinomovnoyi osvity [Modern trends in improving the content and methods of Ukrainian-language education]. Science and Education: Science and Practice. Journal of the Southern Scientific Center of the National Academy of Sciences of Ukraine. No. 5, July-August. P. 58–62. Series: Psychology and pedagogy. http://eprints.zu.edu.ua/10092/1/%D0%A1._3.pdf (In Ukraine)

4. Zyazyun I.A. (ed.). (2024) Pedahohichna maysternist′. 2-he vyd., dopov. i pererobl. [Pedagogical skill. 2nd ed., supplement. and processing]. Kyiv: Higher School, 422 p.(In Ukraine)

5. Poyasok T. B., Bespartochna O.I., Kvasnyk O.V. (2023) Pedahohichna rytoryka ta psykholohiya komunikatsiyi: navchal′nyy posibnyk dlya studentiv zakladiv vyshchoyi osvity [Pedagogical rhetoric and psychology of communication: a study guide for students of higher education institutions]. Kharkiv: FOP Brovin O.V., 196 p. (In Ukraine)

6. Uvarova A.M. (2007) Formuvannya rytorychnoyi maysternosti maybutn′oho vchytelya: Navchal′no-metodychnyy posibnyk dlya pedahohichnykh universytetiv [Formation of rhetorical skill of the future teacher: Educational and methodological guide for pedagogical universities]. Sumy: Sumy DPU named after A.S. Makarenko, 132 p. (In Ukraine)

Дата першого надходження статті до видання: 18.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 37.01(091):141.7
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.10

Лілія ВІННІКОВА
старший викладач кафедри лінгвістики та перекладу, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053
***ORCID:** 0000-0001-6384-97121*

Бібліографічний опис статті: Віннікова, Л. (2026). Еволюція гуманістичної парадигми освіти у філософсько-педагогічній традиції. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 68–74, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.10

ЕВОЛЮЦІЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ У ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ТРАДИЦІЇ

У статті здійснено аналіз еволюції гуманістичної парадигми освіти у філософсько-педагогічній традиції та окреслено її значення для осмислення ціннісних засад сучасної освітньої політики і практики. Актуальність дослідження зумовлена трансформаціями системи вищої освіти в умовах глобалізації, стандартизації та посилення управлінського підходу до навчання, що актуалізує проблему збереження людського виміру освіти.

Метою статті є простежити основні етапи формування гуманістичної парадигми освіти у педагогічній думці та виявити її концептуальне значення для розуміння ролі особистості в освітньому процесі. Методологічну основу дослідження становлять історико-філософський та історико-педагогічний підходи, що забезпечують аналіз еволюції гуманістичних ідей у різних культурно-освітніх контекстах. У роботі застосовано методи теоретичного аналізу, інтерпретації та систематизації наукових джерел.

У результаті дослідження показано, що гуманістична парадигма формується як послідовна традиція, яка зміщує акцент від освіти як механізму дисциплінарного впливу до розуміння навчання як простору становлення суб'єктності, автономії та моральної відповідальності. Виявлено, що у XX столітті ця парадигма зазнає суттєвого оновлення під впливом прагматичної педагогіки, гуманістичної психології та критичної педагогіки, а в сучасному європейському дискурсі інтерпретується як методологічна альтернатива редукції освіти до вимірюваних результатів.

З'ясовано, що українська педагогічна традиція формує власну модель гуманістичної парадигми, засновану на принципах людиноцентризму, аксіологічної спрямованості та особистісно орієнтованого навчання. Теоретичне значення статті полягає в систематизації ключових етапів розвитку гуманістичної парадигми та обґрунтуванні її ролі як ціннісної рамки сучасної професійної підготовки.

***Ключові слова:** гуманістична парадигма освіти, еволюція педагогічних ідей, філософсько-педагогічна традиція, людиноцентризм в освіті, історія педагогічної думки, ціннісні засади освіти.*

Liliia VINNIKOVA
Senior Lecturer at the Department of Linguistics and Translation, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053
***ORCID:** 0000-0001-6384-97121*

To cite this article: Vinnikova, L. (2026). Evoliutsiia humanistychnoi paradyhmy osvity u filosofsko-pedahohichnii tradytsii [Evolution of the humanistic paradigm of education in the philosophical and pedagogical tradition]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 68–74, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.10

EVOLUTION OF THE HUMANISTIC PARADIGM OF EDUCATION IN THE PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL TRADITION

The article examines the evolution of the humanistic paradigm of education within the philosophical and pedagogical tradition and outlines its significance for understanding the value foundations of contemporary educational policy and practice. The relevance of the study is obusловлена the transformations of higher education under conditions of globalization, standardization, and the growing influence of managerial approaches to learning, which foreground the problem of preserving the human dimension of education.

The purpose of the article is to trace the main stages in the formation of the humanistic paradigm in pedagogical thought and to clarify its conceptual importance for interpreting the role of the individual in the educational process. The methodological framework combines historical-philosophical and historical-pedagogical approaches that make it possible to analyse the development of humanistic ideas across different cultural and educational contexts. The study relies on methods of theoretical analysis, interpretation, and systematic review of scholarly sources.

The analysis makes it possible to trace how the humanistic paradigm gradually takes shape as a stable intellectual tradition, within which education is no longer treated primarily as a mechanism of disciplinary control but rather as a context for the development of autonomy, moral judgement, and personal agency. In the twentieth century this line of thought is significantly reworked through pragmatic pedagogy, humanistic psychology, and critical pedagogy, whereas in recent European debates it is more often discussed as a response to the growing dominance of outcome-based and managerial models of education.

The analysis also shows that the Ukrainian pedagogical tradition has developed its own model of the humanistic paradigm, grounded in the principles of human-centred education, axiological orientation, and learner-focused approaches. The theoretical contribution of the article lies in the systematisation of the key stages in the development of the humanistic paradigm and in substantiating its role as a value-based framework for modern professional education.

Key words: *humanistic paradigm of education, evolution of pedagogical ideas, philosophical and pedagogical tradition, human-centred education, history of pedagogical thought, value foundations of education.*

Актуальність проблеми. У сучасних умовах трансформації системи вищої освіти зростає інтерес до методологічних засад, які визначають цілі, зміст і ціннісні орієнтири професійної підготовки. Однією з таких засад є гуманістична парадигма освіти, що розглядає навчання не лише як процес передавання знань, а як простір становлення особистості, її автономії, моральної відповідальності та здатності до саморозвитку. У контексті глобалізаційних процесів, стандартизації освітніх результатів і посилення управлінського підходу до навчання питання збереження людського виміру освіти набуває особливої актуальності.

Гуманістична парадигма має тривалу історію формування, що охоплює філософські, культурні та педагогічні традиції різних епох – від античного уявлення про виховання як цілісне становлення людини до сучасних концепцій суб'єктивації, демократії та громадянської відповідальності. Упродовж цієї еволюції змінюється саме розуміння ролі людини в освіті: від об'єкта педагогічного впливу до активного суб'єкта навчання, здатного до рефлексії, вибору та відповідального самовизначення.

У науковому дискурсі гуманістична парадигма осмислюється як альтернатива редукції освіти до знаннєво-репродуктивної моделі та як методологічна рамка, що поєднує інтелектуальну вимогливість із ціннісною спрямованістю освітнього процесу. Водночас аналіз історичних витоків гуманістичного підходу залишається необхідною умовою для коректного розмежування понять гуманізації та гуманітаризації освіти й для обґрунтування їхньої ролі у сучасній професійній підготовці.

Мета статті. Метою цієї статті є простежити основні етапи формування гуманістичної парадигми освіти у педагогічній думці та окреслити її теоретичне значення для осмислення ціннісних засад сучасної освітньої політики і практики.

Методологія дослідження. Методологічну основу дослідження становлять історико-філософський та історико-педагогічний підходи, що уможливлюють аналіз еволюції гуманістичної парадигми в різних культурно-освітніх контекстах. У роботі застосовано методи теоретичного аналізу, інтерпретації та систематизації наукових джерел з метою виявлення концептуальних етапів і провідних ідей розвитку гуманістичної традиції в освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Філософські витоки гуманістичної парадигми освіти. Формування гуманістичної парадигми освіти має глибокі філософські витоки й постає як результат тривалої еволюції уявлень про людину, її гідність і призначення освітнього процесу. Уже на ранніх етапах розвитку педагогічної думки освіта мислиться не лише як передавання знань, а як спосіб становлення особистості, формування внутрішніх якостей і моральної автономії. амец я ідея поступово зміщує акцент від нормативної «моделі учня» до визнання унікальності людського розвитку як центральної цінності освіти.

Антична традиція закладає один із перших концептуальних фундаментів гуманістичного мислення. У межах *paideia* освіта розглядається як цілісний процес формування людини, де знання нерозривно поєднується з етичним і громадянським вихованням. У працях Аристо-

теля навчання пов'язується з розвитком доброчесностей і реалізацією потенціалу особистості відповідно до її природи (Aristotle, 2009). У цьому контексті освіченість трактується не як сукупність набутих умінь, а як внутрішнє становлення, що має нормативно-ціннісний характер.

У добу Відродження гуманістична лінія набуває антропоцентричної виразності. Освіта орієнтується на гармонійний розвиток інтелектуальних, моральних і естетичних якостей людини, а індивідуальність визнається ключовою педагогічною цінністю. Дослідження ренесансного гуманізму показують, що навчання в цей період розглядається як засіб підтримки творчої свободи й особистісної гідності (Kristeller, 1956). У такій логіці гуманізм постає не як допоміжний компонент навчання, а як його цільова рамка.

Епоха Просвітництва поглиблює ідею автономії суб'єкта та переосмислює місію освіти як умову формування свободи й моральної відповідальності. Ж.-Ж. Руссо обґрунтовує природовідповідну логіку виховання, критикуючи авторитарні моделі та підкреслюючи необхідність узгодження навчання з віковими потребами дитини (Rousseau, 1979). Водночас І. Кант трактує освіту як процес становлення здатності керувати собою на підставі морального закону, а не як інструмент дисциплінарного підпорядкування (Kant, 2003). У цій традиції людина в освіті постає не «об'єктом формування», а носієм гідності й внутрішньої автономії.

У XIX столітті гуманістичні ідеї набувають більш практико-орієнтованого виміру. Й. Г. Песталоцці формулює принцип цілісного виховання, у межах якого розвиток мислення, моральності та діяльнісних здібностей розглядається як єдиний педагогічний процес (Pestalozzi, 1801). Саме в цей період поступово формується перехід від механістичних моделей навчання до концепцій, зорієнтованих на підтримку особистісного розвитку як системної педагогічної мети.

Таким чином, філософські витоки гуманістичної парадигми освіти демонструють послідовну еволюцію від уявлень про виховання як формування чеснот до концепцій автономії, гідності та цілісного розвитку особистості. Саме ця традиція створює теоретичне підґрунтя для подальшого розвитку гуманістичних підходів у педагогіці XX століття.

Модерна гуманістична педагогіка XX століття: від досвіду до суб'єктності. У XX столітті гуманістична парадигма освіти набуває нового змістового виміру у зв'язку з розвитком прагматичної педагогіки, гуманістичної психології та персоналістських концепцій. На цьому етапі відбувається принципове зміщення акценту від виховання як формування нормативних якостей до розуміння освіти як процесу підтримки суб'єктності, автономії та смислотворення. Освітній процес дедалі частіше інтерпретується не як трансляція готових знань, а як організація досвіду, у межах якого людина вибудовує власну позицію у світі.

Одним із ключових етапів цієї трансформації є прагматична традиція, представлена Дж. Дьюї. У його концепції освіта розглядається як форма соціального досвіду й активної взаємодії з середовищем, де навчання пов'язується з участю в демократичному житті та розвитком здатності діяти відповідально (Dewey, 1997). У такій логіці гуманізм проявляється не стільки в апеляції до абстрактних цінностей, скільки в організації навчального процесу як простору діяльності, рефлексії та співпраці. Подальший розвиток цієї лінії у працях Дж. Брунера пов'язаний з осмисленням культурного характеру освіти: навчання інтерпретується як введення людини у світ значень, способів мислення та символічних практик певної спільноти (Bruner, 1996).

Водночас гуманістична парадигма поглиблюється під впливом гуманістичної психології, у межах якої в центр уваги потрапляє внутрішній світ особистості. Концепція самоактуалізації А. Маслоу обґрунтовує ієрархію потреб, у межах якої освіта розглядається як середовище переходу від базових форм безпеки до потреб розвитку, самоповаги та творчості (Maslow, 1968). Педагогічний висновок із цього підходу полягає в тому, що ефективне навчання неможливе без урахування мотивації, психологічної безпеки та переживання власної значущості. У подібному ключі К. Роджерс формулює принцип learner-centered education, де якість освіти визначається не обсягом засвоєного матеріалу, а тим, як навчання підтримує автономію, внутрішню відповідальність і особистісне зростання студента (Rogers, 1969).

Окремий вимір гуманістичної педагогіки XX століття формується в межах критичної традиції. П. Фрейре піддає радикальній критиці «банківську модель» освіти, у межах якої знання механічно передаються учневі, а сам учень залишається пасивним об'єктом педагогічного впливу (Freire, 1970). Натомість пропонується діалогічна модель навчання, зорієнтована на формування критичної свідомості та здатності до перетворення соціальної реальності. Подальший розвиток цієї лінії у працях Г. Жиру пов'язаний з осмисленням освіти як простору формування громадянськості, етичної відповідальності та критичного мислення в демократичному суспільстві (Giroux, 2011).

Таким чином, упродовж XX століття гуманістична парадигма освіти зазнає суттєвої трансформації: від акценту на досвіді та діяльності – до системного осмислення суб'єктності, автономії та смислотворення як ключових педагогічних цілей. Саме в цей період формується концептуальне підґрунтя для сучасних дискусій про роль освіти в умовах соціальної складності, глобалізації та кризи традиційних моделей навчання.

Сучасна європейська інтерпретація гуманістичної парадигми освіти. У сучасному європейському освітньому дискурсі гуманістична парадигма набуває нового звучання у зв'язку з трансформацією університетської освіти в умовах глобалізації, стандартизації та посилення управлінського підходу до навчання. Центральним об'єктом критичного осмислення стає редукція освіти до вимірюваних результатів, індикаторів ефективності та процедур зовнішнього контролю, що поступово витісняють ціннісні й суб'єктні виміри навчального процесу. У цьому контексті гуманістична парадигма дедалі частіше інтерпретується як методологічна альтернатива неоліберальній логіці управління освітою.

Однією з ключових концепцій сучасної гуманістичної теорії є поняття суб'єктивації освіти, запропоноване Г. Б'єстою. На відміну від домінантної орієнтації на learning outcomes, Б'єста розглядає «добру освіту» як процес становлення особистості як суб'єкта, здатного до відповідального вибору, морального судження та дії у ситуації невизначеності (Biesta, 2015; Biesta, 2023). У цій логіці успішність навчання не може зводитися до стандартизованих показників, оскільки головним результатом освіти є не компетентність як така, а формування суб'єктної позиції.

Подібний напрям розвитку гуманістичної парадигми простежується у працях Р. Барнетта, який аналізує сучасний університет у контексті зростання складності та невизначеності. Барнетт обґрунтовує необхідність переходу від підготовки до фіксованих професійних ролей до формування здатності жити й діяти в умовах відкритого, ризикованого світу (Barnett, 2023). У такому підході гуманізм проявляється як орієнтація на розвиток мислення, відповідальності та екзистенційної зрілості, а не лише на професійну функціональність.

Важливий етичний вимір сучасної гуманістичної парадигми розробляється в працях М. Нуссбаум, яка послідовно захищає гуманітарну освіту як умову розвитку демократичної культури, емпатії та здатності до морального судження (Nussbaum, 2010; Nussbaum, 2023). У її концепції освіта розглядається як простір формування громадянської відповідальності та людської гідності, що протистоїть утилітарним і технократичним моделям підготовки.

Критичний аналіз інституційних механізмів сучасної освіти представлений у працях С. Болла та С. Маргінсона. Болл показує, як політика менеджеризму, performativity та аудиту трансформує професійну культуру викладача й змінює саму логіку освітнього процесу (Ball, 2023). Маргінсон, своєю чергою, обґрунтовує необхідність повернення до розуміння вищої освіти як суспільного блага, а не ринкової послуги, підкреслюючи роль університету у формуванні соціальної солідарності та спільних цінностей (Marginson, 2024).

Таким чином, у сучасній європейській інтерпретації гуманістична парадигма освіти постає як відповідь на кризу технократичних і неоліберальних моделей навчання. Її центральними категоріями стають суб'єктивація, етична відповідальність, громадянські цінності та опір редукції освіти до вимірюваних результатів. Саме ця лінія створює безпосередній теоретичний перехід до осмислення національних традицій гуманізації освіти, зокрема в українському науковому дискурсі.

Українська традиція гуманістичної парадигми освіти: концепції та етапи. В українській педагогічній думці гуманіс-

тична парадигма освіти формується як цілісна людиноцентрична традиція, що поєднує філософське осмислення цінностей освіти з розробленням педагогічних концепцій особистісного розвитку. На відміну від багатьох західноєвропейських моделей, українська гуманістична традиція від самого початку орієнтується не лише на автономію суб'єкта, а й на моральну відповідальність, духовність і культурну ідентичність як складові освітнього процесу.

Одним із ключових етапів концептуалізації гуманістичної парадигми в Україні є філософія освіти В. Кременя, який послідовно обґрунтовує принцип людиноцентризму як стратегічну основу сучасної освітньої політики. У його працях гуманізація освіти інтерпретується не як декларативна цінність, а як організаційний і світоглядний принцип побудови всієї системи підготовки фахівців (Кремень, 2002; Кремень, 2011). У сучасних дослідженнях ця лінія отримує подальший розвиток у зв'язку з проблематикою освіти в умовах суспільних трансформацій та кризи традиційних моделей навчання (Кремень, 2023).

Філософсько-методологічне осмислення гуманістичних засад освіти здійснюється також у працях В. Андрущенка, який розглядає філософію освіти як простір формування образу людини, що її конструює освітня система. У його концепції гуманістичний вимір освіти пов'язується з відповідальністю суспільства за ті цінності, які відтворюються через навчання і виховання (Андрущенко, 2006). Важливу роль у впорядкуванні понятійного апарату відіграють праці С. Гончаренка, який чітко розмежовує категорії гуманізації та гуманітаризації освіти, закладаючи підґрунтя для системного аналізу ціннісних орієнтирів педагогічної теорії (Гончаренко, 1997).

Аксіологічний вимір гуманістичної парадигми послідовно розробляється в працях І. Зязюна та О. Сухомлинської. Зязюн інтерпретує гуманізацію освіти крізь призму культури педагогічної взаємодії, де ключовими стають повага до гідності особистості, діалогічність і духовність освітнього процесу (Зязюн, 2008). Сухомлинська, своєю чергою, підкреслює неможливість ціннісної нейтральності освіти й розглядає виховання як процес формування моральної позиції та громадянської відповідальності (Сухомлинська, 1997). У сучасних інтерпретаціях ці підходи доповнюються аналізом викликів гуманізації освіти в умовах цифрової трансформації та воєнного часу (Сисоєва, 2023).

На рівні педагогічної теорії та дидактики гуманістична парадигма отримує практичне втілення в особистісно орієнтованому підході, розробленому І. Бехом. У його концепції розвиток особистості розглядається як системоутворювальний принцип цілей, змісту й методів виховання та навчання (Бех, 1998). Дидактичний аспект гуманізації детально розкривається у працях О. Савченко, яка демонструє, як особистісно орієнтована логіка реалізується через мотивацію, діяльнісність і рефлексію в організації навчального процесу (Савченко, 2012). У новітніх українських дослідженнях акцент переноситься на поєднання гуманістичних принципів із компетентнісним підходом та інклюзивними практиками освіти (Пометун, 2024; Сисоєва, 2023).

Таким чином, українська традиція гуманістичної парадигми освіти постає як послідовна система філософських і педагогічних концепцій, що поєднують людиноцентризм, аксіологічну спрямованість і практичну орієнтацію на розвиток особистості. Саме ця традиція створює національне методологічне підґрунтя для подальшого аналізу гуманізації професійної підготовки в конкретних галузях, зокрема в медичній освіті.

Висновки. Гуманістична парадигма освіти формується як результат тривалої еволюції філософських і педагогічних уявлень про людину, її гідність і призначення освітнього процесу. Від античного розуміння виховання як становлення чеснот до модерних концепцій автономії, досвіду та суб'єктності поступово вибудовується логіка, у межах якої освіта перестає бути інструментом дисциплінарного впливу й постає як простір розвитку особистості, моральної відповідальності та смислотворення. У XX столітті ця традиція отримує новий імпульс через гуманістичну психологію та критичну педагогіку, що закріплюють уявлення про суб'єктність як ключову педагогічну цінність.

Сучасна європейська та українська інтерпретації гуманістичної парадигми демонструють її зростаюче значення в умовах стандартизації, менеджеризму та орієнтації на

вимірювані результати навчання. У працях сучасних дослідників гуманістична парадигма осмислюється як методологічна альтернатива редукції освіти до технократичних моделей і як ціннісна рамка, що захищає людський вимір професійної підготовки. Українська педагогічна традиція, розвиваючи принципи людиноцентризму, аксіологічної спрямованості та особистісно орієнтованого навчання, формує національне теоретичне підґрунтя для подальшого аналізу гуманізації освіти в конкретних галузях.

Перспективи подальших досліджень. Перспективним напрямом подальших досліджень є аналіз специфіки реалізації гуманістичної парадигми у професійній підготовці фахівців різних галузей, зокрема в контексті трансформацій сучасної медичної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко В. П. Філософія освіти. Київ. МП «Леся», 2006. 512 с.
2. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ. Либідь, 1998. 204 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ. Либідь, 1997. 376 с.
4. Кремень В. Г. Філософія освіти XXI століття. Київ. Знання України, 2002. 512 с.
5. Кремень В. Г. Людиноцентризм як філософія сучасної освіти. Київ. Педагогічна думка, 2011. 520 с.
6. Кремень В. Г. Освіта і суспільство в умовах війни та післявоєнної відбудови. Філософія освіти. 2023. № 1. С. 5–18.
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. Київ. Грамота, 2012. 504 с.
8. Сисоєва С. О. Гуманізація та гуманітаризація освіти в умовах цифрової трансформації. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2023. Вип. 2. С. 15–28.
9. Сухомлинська О. В. Аксіологія виховання. Київ. Шлях освіти, 1997. 216 с.
10. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії. Київ. Видавничий дім «Слово», 2008. 608 с.
11. Пометун О. І. Компетентнісно орієнтоване навчання в сучасній українській школі. Київ. Генеза, 2024. 256 с.
12. Aristotle. Nicomachean Ethics. Translated by W. D. Ross. Oxford. Oxford University Press, 2009. 352 p.
13. Ball S. J. The Education Debate. 3rd ed. Bristol. Policy Press, 2023. 240 p.
14. Barnett R. The Ecological University. London. Routledge, 2023. 198 p.
15. Biesta G. Good Education in an Age of Measurement. Boulder. Paradigm Publishers, 2015. 168 p.
16. Biesta G. World-Centred Education. London. Routledge, 2023. 176 p.
17. Bruner J. The Culture of Education. Cambridge, MA. Harvard University Press, 1996. 224 p.
18. Dewey J. Experience and Education. New York. Touchstone, 1997. 96 p.
19. Freire P. Pedagogy of the Oppressed. New York. Continuum, 1970. 183 p.
20. Giroux H. A. On Critical Pedagogy. New York. Bloomsbury, 2011. 208 p.
21. Kant I. Lectures on Pedagogy. Translated by R. B. Louden. Cambridge. Cambridge University Press, 2003. 198 p.
22. Kristeller P. O. Renaissance Thought and Its Sources. New York. Columbia University Press, 1956. 320 p.
23. Marginson S. Higher Education as a Public Good. Cambridge. Cambridge University Press, 2024. 312 p.
24. Maslow A. Toward a Psychology of Being. 2nd ed. New York. Van Nostrand, 1968. 240 p.
25. Nussbaum M. Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities. Princeton. Princeton University Press, 2010. 168 p.
26. Nussbaum M. Justice for Animals. New York. Simon & Schuster, 2023. 368 p.
27. Pestalozzi J. H. How Gertrude Teaches Her Children. London. Swan Sonnenschein, 1801. 320 p.
28. Rogers C. Freedom to Learn. Columbus. Merrill, 1969. 358 p.
29. Rousseau J.-J. Émile, or On Education. Translated by A. Bloom. New York. Basic Books, 1979. 480 p.

REFERENCES:

1. Andrushchenko, V. P. (2006). Filosofiia osvity [Philosophy of education]. Kyiv: MP “Lesia”. (in Ukrainian)
2. Bekh, I. D. (1998). Osobystisno oriientovanyi pidkhid: teoretyko-tekhnolohichni zasady [Person-centered approach: Theoretical and technological foundations]. Kyiv: Lybid. (in Ukrainian)
3. Honcharenko, S. U. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid. (in Ukrainian)
4. Kremen, V. H. (2002). Filosofiia osvity XXI stolittia [Philosophy of education of the 21st century]. Kyiv: Znannia Ukrainy. (in Ukrainian)
5. Kremen, V. H. (2011). Liudynotsentryzm yak filosofiia suchasnoi osvity [Human-centeredness as the philosophy of modern education]. Kyiv: Pedahohichna dumka. (in Ukrainian)

6. Kremen, V. H. (2023). Osvita i suspilstvo v umovakh viiny ta pisliavoiennoi vidbudovy [Education and society in conditions of war and post-war reconstruction]. Filosofiia osvity, 1, 5–18. (in Ukrainian)
7. Savchenko, O. Ya. (2012). Dydaktyka pochatkovoi osvity [Didactics of primary education]. Kyiv: Hramota. (in Ukrainian)
8. Sysoieva, S. O. (2023). Humanizatsiia ta humanitaryzatsiia osvity v umovakh tsyfrovoi transformatsii [Humanization and гуманітаrization of education in the context of digital transformation]. Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy, 2, 15–28. (in Ukrainian)
9. Sukhomlynska, O. V. (1997). Aksiolohiia vykhovannia [Axiology of education]. Kyiv: Shliakh osvity. (in Ukrainian)
10. Ziaziun, I. A. (2008). Filosofiia pedahohichnoi dii [Philosophy of pedagogical action]. Kyiv: Slovo. (in Ukrainian)
11. Pometun, O. I. (2024). Kompetentnisno oriientovane navchannia v suchasnii ukrainskii shkoli [Competence-oriented learning in the modern Ukrainian school]. Kyiv: Heneza. (in Ukrainian)
12. Aristotle. (2009). Nicomachean ethics (W. D. Ross, Trans.). Oxford University Press.
13. Ball, S. J. (2023). The education debate (3rd ed.). Policy Press.
14. Barnett, R. (2023). The ecological university. Routledge.
15. Biesta, G. (2015). Good education in an age of measurement. Paradigm Publishers.
16. Biesta, G. (2023). World-centred education. Routledge.
17. Bruner, J. (1996). The culture of education. Harvard University Press.
18. Dewey, J. (1997). Experience and education. Touchstone.
19. Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. Continuum.
20. Giroux, H. A. (2011). On critical pedagogy. Bloomsbury.
21. Kant, I. (2003). Lectures on pedagogy (R. B. Louden, Trans.). Cambridge University Press.
22. Kristeller, P. O. (1956). Renaissance thought and its sources. Columbia University Press.
23. Marginson, S. (2024). Higher education as a public good. Cambridge University Press.
24. Maslow, A. (1968). Toward a psychology of being (2nd ed.). Van Nostrand.
25. Nussbaum, M. (2010). Not for profit: Why democracy needs the humanities. Princeton University Press.
26. Nussbaum, M. (2023). Justice for animals. Simon & Schuster.
27. Pestalozzi, J. H. (1801). How Gertrude teaches her children. Swan Sonnenschein.
28. Rogers, C. (1969). Freedom to learn. Merrill.
29. Rousseau, J.-J. (1979). Émile, or on education (A. Bloom, Trans.). Basic Books.

Дата першого надходження статті до видання: 22.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 811.161.2:368.016]:379.828(07)
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.11

Наталія ВІННІКОВА
доктор філологічних наук, професор, проректор з наукової роботи та міжнародної діяльності, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, Україна, 04053
ORCID: *0000-0002-5162-4150*

Станіслав КАРАМАН
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри української мови факультету української філології, культури і мистецтва, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, Україна, 04053
ORCID: *0000-0003-3186-375*

Ольга КАРАМАН
кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри української мови факультету української філології, культури і мистецтва, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, Україна, 04053
ORCID: *0000-0002-5662-4395*

Бібліографічний опис статті: Віннікова, Н., Караман, С., Караман, О. (2026). Сучасні підходи до формування джерельної бази педагогічного дослідження здобувачів ступеня доктора філософії. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 75–81, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.11

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ДЖЕРЕЛЬНОЇ БАЗИ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ СТУПЕНЯ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ

У статті розкрито продуктивні підходи до формування джерельної бази педагогічного дослідження на сучасному етапі розвитку цифрового суспільства. З'ясовано, що термінне міжгалузеве поняття «підхід» сучасні науковці тлумачать й почасти ототожнюють означений термін з такими поняттями, як «технологія», «принцип», «метод», «парадигма», «тип навчання», що спричиняє виникненню двозначності, термінологічної неузгодженості у терміносистемі. У педагогічній галузі утрадиційнено поняття «підхід» розглядають як методологічну категорія, що позначає складне багатовимірне явище, системну сукупність якого становлять принципи, технології, методи, прийоми, засоби й форми навчання. У межах нашої розвідки поняття «підхід» потлумачено як спосіб організації дій, спрямований на розв'язання конкретних завдань, досягнення цілей, основними характеристиками якого є концептуальність, методологічність, цільова спрямованість.

Аналіз і синтез напрацювань науковців педагогічної галузі з означеної проблеми дають змогу констатувати, що сучасна джерелознавча база педагогічного дослідження трансформувалася з пасивного накопичення різногалузевої літератури в динамічну інтелектуальну систему, яка віддзеркалює інноваційність наукового мислення, ерудицію, стратегію авторського пошуку, способи опрацювання наукової інформації, інтерпретування процесів, позицій з проблем освітньої галузі, що водночас вплинуло на зміну підходів до формування джерельної бази педагогічного дослідження.

Синтез результатів наукових розвідок сучасних дослідників педагогічної галузі дав змогу виокремити пріоритетні підходи до формування джерельної бази педагогічного дослідження, зокрема: 1)мережевий підхід; 2) міждисциплінарний підхід; 3)автоматичне управління джерелами; 4) герменевтичний підхід; 5) компаративістський підхід, що дають змогу динамічно генерувати покликання згідно з вимогами ДСТУ або APA.

Констатовано, що кожен із описаних підходів до формування джерельної бази педагогічного дослідження постійно зазнає доповнень і змін з урахуванням тенденцій у цифровізації усіх сфер функціонування сучасного суспільства, процесів глобалізації й інтеграції в міжнародній співпраці, адже в умовах домінування цифрової парадигми традиційні архіви поступаються електронним ресурсам, відтак надважливим для дослідника-початківця стає вміння працювати з наукометричними базами, такими, як: Google Scholar та Web of Science. Акцентовано, що важливим складником наукової діяльності дослідника є використання відкритих освітніх ресурсів (OER) та цифрових репозиторіїв закладів вищої освіти, що уможливлює швидкий доступ до необхідних джерел інформації, своєчасне опрацювання, аналіз та синтез наявних джерел інформації у відкритому доступі, а також здійснення теоретичних узагальнень і формулювання висновків.

Окреслені й проаналізовані в статті підходи до формування джерельної бази педагогічного дослідження здобувачів ступеня доктора філософії розглянуто як тривимірний феномен, що поєднує технологічний вимір (автоматизація й використання бібліографічних менеджерів (Zotero, Mendeley); методологічний вимір (інтегрування герменевтичної інтерпретації з компаративістським аналізом міжнародного досвіду); етичний вимір (безкомпромісне дотримання академічної доброчесності й критичний відбір наукових джерел).

Ключові слова: *джерелознавство, педагогічне джерелознавство, джерельна база, педагогічне дослідження, підхід, підхід до формування джерельної бази педагогічного дослідження, наукометричні бази, академічна доброчесність, бібліографічні менеджери, засоби цифровізації, здобувач ступеня доктора філософії.*

Nataliia VINNIKOVA
Doctor of Science in Philology, Professor, Vice-Rector for Research and International Affairs, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053
ORCID: *0000-0002-5162-4150*

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

Olha KARAMAN
Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Ukrainian Language at the Faculty of Ukrainian Philology, Culture and Art, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053
ORCID: *0000-0002-5662-4395*

To cite this article: Vinnikova, N., Karaman, S., Karaman, O. (2026). Suchasni pidkhody do formuvannia dzherelnoi bazy pedahohichnoho doslidzhennia zdobuvachiv stupenia doktora filosofii [Contemporary approaches to the formation of the source base of pedagogical research of doctor of philosophy degree students]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 75–81, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.11

CONTEMPORARY APPROACHES TO THE FORMATION OF THE SOURCE BASE OF PEDAGOGICAL RESEARCH OF DOCTOR OF PHILOSOPHY DEGREE STUDENTS

This article explores productive approaches to developing a foundation for pedagogical research at the current stage of digital society's development. It has been established that contemporary scholars interpret the interdisciplinary terminology of «approach» in various ways, often equating it with concepts such as «technology», «principle», «method», «paradigm», and «learning type», leading to ambiguity and terminological inconsistency within the terminology system. In the field of pedagogy, the concept of «approach» is traditionally regarded as a methodological category denoting a complex multidimensional phenomenon whose systemic structure comprises principles, technologies, methods, techniques, tools, and forms of instruction. Within the framework of this study, the concept of «approach» is interpreted as a way of organizing actions aimed at solving specific tasks and achieving defined goals, the main characteristics of which are conceptuality, methodological grounding, and goal orientation.

The analysis and synthesis of scholarly contributions in the field of pedagogy on the stated issue make it possible to assert that the contemporary source base of pedagogical research has transformed from the passive accumulation of multidisciplinary literature into a dynamic intellectual system. This system reflects the innovativeness of scholarly thinking, erudition, the strategy of the author's research inquiry, methods of processing scientific information, and the interpretation of processes and positions related to issues in the educational field, which, in turn, has led to changes in approaches to the formation of the source base of pedagogical research.

The synthesis of the results of scholarly studies conducted by contemporary researchers in the field of pedagogy made it possible to identify priority approaches to the formation of the source base of pedagogical research, namely: (1) the network-based approach; (2) the interdisciplinary approach; (3) automated source management; (4) the hermeneutic approach; and (5) the comparative approach, which enable the dynamic generation of references in accordance with DSTU or APA requirements.

It has been stated that each of the described approaches to the formation of the source base of pedagogical research is continuously supplemented and modified in accordance with trends in the digitalization of all spheres of contemporary society, as well as the processes of globalization and integration in international cooperation. Under the dominance of the digital paradigm, traditional archives are giving way to electronic resources; therefore, the ability to work with scientometric databases such as Google Scholar and Web of Science becomes critically important for novice researchers. It is emphasized that an essential component of a researcher's scholarly activity is the use of open educational resources (OER) and digital repositories of higher education institutions, which enables rapid access to the necessary sources of information, timely processing, analysis, and synthesis of available open-access materials, as well as the implementation of theoretical generalizations and the formulation of conclusions.

The approaches to the formation of the source base of pedagogical research of Doctor of Philosophy degree students outlined and analyzed in the article are considered as a three-dimensional phenomenon that integrates the technological dimension (automation and the use of bibliographic managers such as Zotero and Mendeley), the methodological dimension (the integration of hermeneutic interpretation with comparative analysis of international experience), and the ethical dimension (uncompromising adherence to academic integrity and the critical selection of scholarly sources).

Key words: *source studies, pedagogical source studies, source base, pedagogical research, approach, approach to the formation of the source base of pedagogical research, scientometric databases, academic integrity, bibliographic managers, digitalization tools, Doctor of Philosophy degree students.*

Актуальність проблеми. У системі підготовки здобувачів ступеня доктора філософії джерелознавству як міждисциплінарній галузі відведено особливе місце, оскільки означена дисципліна слугує своєрідним орієнтиром та методологіним підґрунтям для різногалузевих наукових досліджень, педагогічних зокрема, забезпечуючи їх об'єктивність та верифікованість. Окремим сегментом загального джерелознавства, пов'язаним з освітньою практикою, є педагогічне джерелознавство, що має дворівневу структуру, яка віддзеркалює теоретичні й прикладні аспекти освітньої галузі. Водночас загальні методи дослідження та підходи до формування джерельної бази педагогічного дослідження здобувачів ступеня доктора філософії постійно зазнають відповідних трансформацій на різних часових відтинках.

Дослідник-початківець покликаний опанувати змістові характеристики термінних понять наукової галузі й вільно оперувати ними під час продукування тексту педагогічного дослідження, оволодіти вміннями і навичками роботи з інформацією у всіх її формах і різних джерелах, напрацювати навички оброблення наукових та фактографічних джерел для проведення дослідження, оволодіти методами й підходами до пошуку джерел наукової інформації, мати належний рівень критичного мислення для відбору й аналізу джерел дослідження, а також вміння оформлювати покликання в науковому тексті відповідно до сучасних вимог.

Динамічні зміни, тотальна цифровізація усіх сфер життєдіяльності суспільства зумовлюють постійне оновлення методологічних підходів до формування джерельної бази у царині тієї чи тієї наукової галузі, педагогічної зокрема, напрацювання продуктивних стратегій дослідницького пошуку, які корелюють із запитами й потребами сьогодення, а відтак й актуалізують обрану проблему цієї наукової студії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз і синтез напрацювань науковців педагогічної, лінгводидактичної та лінгвістичної галузей в ретроспективі (О. Адаменко, О. Башкір, І. Бондар, Н. Віннікова, В. Вітюк, С. Гончаренко, О. Горошкіна, М. Греб, М. Жигалкіна, С. Караман, О. Караман, М. Козолуп, Ж. Колоїз, Р. Комар, В.Курило, С. Ларенкова, В. Лозова, О. Локшина, О. Овчарук, О. Олексюк, С. Сисоєва, Г. Степенко, О. Сухомлинська, В. Тушева, Є. Хриков та ін.) дають змогу відстежити тенденції й трансформації, зумовлені переосмисленням змісту, функцій, методології джерелознавства, підходів до формування джерельної бази в контексті сучасних реалій.

Спостережено, що в останнє десятиріччя формування джерельної бази в педагогічних дослідженнях трансформувалося з технічного процесу в стратегічний, що визначає його валідність. Визнаними пріоритетами в сучасному педагогічному джерелознавстві об'єктивно стали цифрова парадигма, принцип системності та мережевий підхід, розроблення та впровадження дослідницьких проєктів, інтерпретування отриманих результатів проведеного дослідження, поширення інформації про проблематику наукових досліджень, використання цифрових інструментів для створення, збереження, накопичення теоретичних і практичних результатів дослідження.

Виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми. В умовах домінування цифрової парадигми традиційні архіви поступаються електронним ресурсам, відтак надважливим для дослідника-початківця стає вміння працювати з наукометричними базами, такими, як: Google Scholar та Web of Science. Водночас важливим складником наукової діяльності дослідника є використання відкритих освітніх ресурсів (OER) та цифрових репозиторіїв закладів вищої освіти, що уможливлює швидкий доступ до необхідних джерел інформації, своєчасне опрацювання, аналіз та синтез наявних джерел інформації у відкритому доступі, а також здійснення теоретичних узагальнень і формулювання висновків. Крім того, дослідник має змогу відстежувати у стислі терміни динаміку змін та процесів в аспекті досліджуваної проблеми, що знайшла відображення в конкретному джерелі.

Інтенсивне накопичення різної за якістю наукової інформації в умовах сучасних викликів світового масштабу спонукає наукову спільноту до випрацювання чітких орієнтирів і методологічних підходів до формування джерельної бази педагогічного дослідження, а також екстраполювання їх в теоретико-прикладні аспекти індивідуальних досліджень здобувачів ступеня доктора філософії.

Мета статті – окреслити й проаналізувати сучасні підходи до формування джерельної бази педагогічного дослідження здобувачів ступеня доктора філософії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний етап розвитку педагогічної науки, що функціонує в умовах постійних трансформацій і реформ та цифровізації усіх сфер життєдіяльності суспільства, зумовлює необхідність здійснення історико-педагогічного аналізу, адаптування й застосування ідей видатних педагогів у сучасній педагогічній практиці, використання накопиченого особистісно-професійного досвіду для розв'язання наукових та фахових завдань, аналізу міждисциплінарних явищ і процесів, а також застосування методів наукового пізнання, проведення науково-дослідної діяльності, педагогічних експериментів, розроблення та впровадження інноваційних проєктів, поширення інформації про проблематику наукових досліджень, використання цифрових інструментів для створення, збереження, накопичення теоретичних і практичних результатів дослідження, здійснення теоретичних узагальнень і формулювання висновків.

У процесі аналізу й синтезу здобутків представників педагогічної думки різних поколінь з'ясовано, що особливу увагу під час формування джерельної бази педагогічного дослідження науковці акцентують на дотриманні принципу системності як під час викладу теоретичних основ досліджуваної проблеми, так і під час реалізації мережевого підходу, оскільки джерельна база нині втратила форму лінійного списку літератури й набула статусу складної мережі, де визначальне місце відведено: нормативно-правовим актам, законам України з питань освіти, постановам Кабінету Міністрів України, наказам МОН України, концепціям, а також аналізу стратегій розвитку освіти на сайті Верховної Ради України, статистичним даним, які репрезентують верифіковані показники з Держстату України, міжнародного досвіду, віддзеркаленого у звітах та рекомендаціях UNESCO та OECD.

Окремі дослідники (О. Башкір, Н. Віннікова, В. Вітюк, С. Гончаренко, О. Горошкіна, В. Желанова, Г. Іванюк, С. Караман, О. Караман, В. Курило, В. Лозова, О. Локшина, О. Олексюк, С. Сисоєва, В. Тушева, Л. Хоружа, Є. Хриков та ін.) формування джерельної бази педагогічного дослідження правомірно розглядають у контексті міждисциплінарної інтеграції, оскільки залучення джерел із суміжних галузей, зосібна, психології, психолінгвістики, лінгвістики, лінгводидактики, соціології, когнітивістики тощо сприяє належному обґрунтуванню авторської позиції, а також програм педагогічних експериментів і розроблених методик. Сучасні науковці міждисциплінарний підхід розглядають як продуктивний шлях для комплексного вивчення складних проблем з різних позицій, поєднуючи методи та теорії міждисциплінарного характеру, використовуваних для розв'язання прикладних завдань (Ковалів, 2009; Кучерук, 2019; Рашкевич, 2022; Хриков, 2013; Олексюк, 2020).

У дисертаційній праці здобувач ступеня доктора філософії має розробити науковий апарат дослідження; схарактеризувати зміст базових понять дослідження; здійснити історико-педагогічний аналіз теоретичних здобутків; обґрунтувати теоретико-прикладні засади дослідження; розкрити основну ідею дослідження; описати

принципи навчання, підходи до навчання, методи, прийоми, засоби та форми організації освітнього процесу; запропонувати інноваційні технології, авторську методику, (концепцію, методичну систему тощо), сформулювати теоретичні узагальнення з проблеми дослідження з виокремленням перспективних напрямів студіювання (Ковалів, 2009; Кучерук, 2019; Рашкевич, 2022).

Поділяємо позицію С. Сисоєвої та Т. Кристопчук, що «критичний аналіз вимагає ерудиції, належного рівня знань, підготовки дослідника і має розкривати: основну ідею автора публікації, його погляди; сутність полеміки автора з іншими дослідниками; найбільш переконливі положення; питання, які залишилися не висвітленими; перспективні напрями подальших наукових досліджень (Сисоєва, Кристопчук, 2013).

В умовах надлишку різноманітної інформації, яку опрацьовує здобувач ступеня доктора філософії, критично важливою є проблема виявлення й відсіювання фейкових видань зі спотвореною науковою інформацією. Сучасний дослідник має володіти належним рівнем критичного мислення, науковою ерудицією, напрацьованою під час роботи з матеріалами публікацій, індексованих в авторитетних базах даних, а також науковими студіями, рекомендованими в освітньо-науковому середовищі закладу вищої освіти.

Оптимальному формуванню джерельної бази педагогічного дослідження в умовах цифрового суспільства сприяє й такий продуктивний підхід, як автоматизація управління джерелами, який реалізують з використанням бібліографічних менеджерів, зокрема: Zotero або Mendeley, що нині набуває статусу стандарту, оскільки дає змогу не лише систематизувати джерела, а й інтенсивно генерувати покликання згідно з вимогами ДСТУ або APA.

Узагальнення здобутків науковців педагогічної галузі в сегменті окресленої проблеми дає підстави констатувати, що якість отриманих результатів та достовірність сформульованих висновків у дисертаційній праці значною мірою залежить від реалізації технологічного складника дослідницької стратегії, тобто від формування джерельної бази наукової праці. У цьому контексті як науково доцільні розглядаємо рекомендації О.Адаменко щодо відбору джерел, зорієнтовані на принципи, які уможливлюють оптимальне охоплення найбільш суттєвих фактів з проблеми дослідження, зокрема: первинна інформація, що надходить з різних джерел, має бути взаємно доповнюваною, різноманітною та найбільш повно відображати всі аспекти дослідження; дані, що містяться у відібраних джерелах, мають забезпечувати надійність отриманої первинної інформації, тобто мають давати не лише повну й багатогранну, а й достовірну інформацію (Хриков, 2013).

У процесі ретроспективного аналізу, присвячених оптимальному формуванню джерельної бази педагогічного дослідження, з'ясовано, що на сучасному етапі розвитку педагогічної думки відбір джерел ґрунтується на принципі інформаційної відкритості, зумовленому об'єктивною потребою часу – відходом від «лінійного» цитування й переорієнтуванням на критичний аналіз, оскільки джерела необхідно класифікувати не лише за типом (архівні, друковані, електронні), а й за рівнем їх верифікації в міжнародних системах.

Здобувач ступеня доктора філософії здійснює науково-дослідницьку діяльність в умовах цифровізації наукової галузі, тому має усвідомлювати, що виняткового значення в цьому контексті набуває реалізація герменевтичного підходу, що охоплює дослідницький діапазон від пошуку до розуміння, тобто не лише прочитання, а й віртуальний діалог із текстом дібраного джерела. Водночас герменевтичний підхід зумовлює врахування сучасним дослідником історичного та соціокультурного тла створення джерела, оскільки педагогічна ідея минулого не може бути адекватно оцінена поза контекстом тогочасної парадигми. Крім того, домінантою слугує інтерпретування смислів, коли дослідник-початківець розрізняє задекларованe авторами у змісті джерела та реальний стан явищ, процесів, механізмів, подій. Так зване герменевтичне коло дає змогу зрозуміти педагогічну систему через аналіз частин (окремих джерел) і навпаки. У межах герменевтичного підходу виокремлено такий важливий чинник, як суб'єктивність дослідника, що є своєрідним маркером індивідуальної дослідницької ерудиції, яка впливає на трактування змісту джерел.

У сучасних реаліях педагогічне джерелознавство як наукова галузь зумовлює вихід за межі вузьконаціонального дискурсу, тому компаративістський підхід, розроблений у кінці XX – на початку XXI століття, сприяє розширенню джерельного поля наукової праці й слугує діє-

вим чинником, що дає змогу, по-перше, зіставляти національні нормативні акти з глобальними стратегіями (до прикладу, Education 2030 від UNESCO); по-друге, здійснювати термінну верифікацію, ужгоджуючи понятєвий апарат української педагогіки з міжнародним науковим тезаурусом; по-третє, використовувати транснаціональні бази даних (ERIC, DOAY) для пошуку альтернативних моделей розв'язання педагогічних проблем. У працях дослідників української порівняльної педагогіки (О.Локшина, Н.Лавриченко, М.Красовицький, О.Овчарук, А.Сбруєва, Г.Степенко та ін.) висвітлено методологію порівняльної педагогіки, проаналізовано моделі підготовки вчителів в умовах НУШ, а також зміст навчальних програм у країнах Європи, описано тенденції в європейській освіті (Локшина, Сбруєва, Красовицький, Овчарук, 2015).

Стрімкий розвиток цифрових технологій, широке застосування штучного інтелекту у різних сферах суспільного життя зумовили об'єктивну появу й утвердження як пріоритетного етичного виміру у формуванні джерел, пов'язаного з розвитком у здобувачів ступеня доктора філософії інтелектуальних і моральних якостей, винятково важливих для успішної наукової діяльності, зокрема: розвиток самостійності, відповідальності та етичної свідомості, що стимулюють внутрішнє особистісне зростання, формування ціннісних орієнтирів та усвідомлення власної місії у науці й суспільстві. Окреслена інтегрована сукупність особистісних якостей дослідника у науковому обігу названа академічною доброчесністю в роботі з джерелами. Академічна доброчесність як особистісна характеристика сучасного дослідника передбачає оптимальний добір рецензованих джерел із високим імпакт-фактором, чітке розмежування між авторським продукуванням ідей та результатами роботи алгоритмів ШІ як протидію цифровому плагіату, а також дотримання принципу відкритої науки (надання доступу до первинних джерел і статистичних даних експерименту для забезпечення відтворюваності дослідження).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Окреслені й проаналізовані в статті підходи до формування джерельної бази педагогічного дослідження здобувачів ступеня доктора філософії розглянуто як тривимірний феномен, що поєднує технологічний вимір (автоматизація й використання бібліографічних менеджерів (Zotero, Mendeley); методологічний вимір (інтегрування герменевтичної інтерпретації з компаративістським аналізом міжнародного досвіду); етичний вимір (безкомпромісне дотримання академічної доброчесності й критичний відбір наукових джерел), що спонукає до усвідомленої, самостійної, активної дослідницької діяльності й сприяє якісному формуванню джерельної бази педагогічного дослідження здобувачів ступеня доктора філософії.

Перспективи подальших наукових студій убачаємо в дослідженні принципів, методів формування джерельної бази педагогічного дослідження як об'єктивної необхідності випрацювання чітких методологічних орієнтирів та наукового інструментарію, зорієнтованих на підвищення якості індивідуального дослідницького продукту.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Академічне письмо. / Укл. Т. М. Костирко, С. В. Ларенкова, І. В. Бондар, М. С. Жигалкіна. Миколаїв : НУК, 2022. 116 с.

2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.

3. Караман С. О., Греб М. М., Горошкіна О. М., Горошкін І. О. Функції QR-кодів у структурі підручника української мови. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020, Том 78. № 4.

4. Ковалів Ю. І. Абетка дисертанта: Методологічні принципи написання дисертації. Київ : Твімінтер, 2009. 460 с.

5. Козолуп М., Комар Р. Навчання академічного письма у вищій школі : теоретико-методологічні засади. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Т. 2. № 29. С. 220–225.

6. Колоїз Ж. В. Вектор наукових пошуків у методології. *Сучасні тенденції методики навчання: мовно-літературна царина*: колективна монографія / за ред. З. П. Бакум. Кривий Ріг : КДПУ, 2023. С. 217–251.

7. Кучерук О. А., Караман С. О., Караман О. В., Віннікова Н. М. Використання ІКТ для формування фахових компетентностей у майбутніх учителів української мови і літератури. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Том 71. № 3. С. 874–885.

8. Кучерук О. А., Караман С. О., Караман О. В. Науково-освітні електронні бібліотеки у фаховій підготовці майбутніх учителів-словесників. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Том 65. № 3. С. 152–165.

9. Мартинюк О. М. Академічне письмо : навч.- метод. видання. Луцьк : Вежа, 2021. 48 с.

10. Методологія та організація наукових досліджень / Укл. Н. В. Рашкевич, Ю. А. Отрош. Харків, 2022. 291 с.

11. Методологічні засади педагогічного дослідження: монографія/ за заг. ред. В. С. Курила, Є. М. Хрикова. 2013. 248 с.

12. Олексюк О. М., Тушева В. В. Методологія наукових досліджень у галузі мистецтва та музичної педагогіки. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020. 176 с.

13. Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів: хрестоматія/ Авт. кол.: О. Локшина, А. Сбруєва, М. Красовицький, О. Овчарук та ін. Київ: Пед. думка, 2015. 176 с.

14. Романюк С., Караман О., Онишків З,, Василик М., Сторанова Г. Використання мультимедійних технологій у розвитку методичної компетентності майбутніх учителів. *Eduweb*. 2024. Вип. 2. С. 197–208.

15. Сисоєва С. О., Кристопчук Т.Є. Методологія науково-педагогічних досліджень. Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с.

16. Стратегічні напрями розвитку сучасної української лінгводидактики: монографія / за ред. Е. Палихати, О. Петришиної. Тернопіль: Підручники і посібники, 2021. 352 с.

17. Хриков Є. М. Методологія педагогічного дослідження: монографія. Харків, 2018. 294 с.

REFERENCES:

1. Kostyrko T. M., Larenkova S. V., Bondar I. V., Zhyhalkina M. S. (ed.) (2022). Akademichne pysmo. Mykolaiv : NUK, 116 s.

2. Honcharenko S. U. (2008). Pedahohichni doslidzhennia: metodolohichni porady molodym naukovtsiam. Vinnytsia: DOV «Vinnytsia», 278 s.

3. Karaman S. O., Hreb M. M., Horoshkina O. M., Horoshkin I. O. (2020). Funktsii QR-kodiv u strukturi pidruchnyka ukrainskoi movy. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. Tom 78. № 4.

4. Kovaliv Yu. I. (2009). Abetka dysertanta: Metodolohichni pryntsypy napysannia dysertatsii. Kyiv : Tviminter, 460 s.

5. Kozolup M., Komar R. (2020). Navchannia akademichnoho pysma u vyshchii shkoli : teoretyko-metodolohichni zasady. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. T. 2. № 29. S. 220–225.

6. Koloiz Zh. V. (2023). Vektor naukovykh poshukiv u metodolohii. Suchasni tendentsii metodyky navchannia: movno-literaturna tsaryna: kolektyvna monohrafiia / za red. Z. P. Bakum. Kryvyi Rih : KDPU, S. 217–251.

7. Kucheruk O. A., Karaman S. O., Karaman O. V., Vinnikova N. M. (2019). Vykorystannia IKT dlia formuvannia fakhovykh kompetentnostei u maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia.* Tom 71. № 3. S. 874–885.

8. Kucheruk O. A., Karaman S. O., Karaman O. V. (2018). Naukovo-osvitni elektronni biblioteky u fakhovii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv-slovesnykiv. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. Tom 65. № 3. S. 152–165.

9. Martyniuk O. M. (2021). Akademichne pysmo : navch.- metod. vydannia. Lutsk : Vezha, 48 s.

10. Rashkevych N. V., Otrosh Yu. A. (ed.) (2022). Metodolohiia ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen. Kharkiv, 291 s.

11. Kuryla V. S., Khrykova Ye. M. (ed.) (2013). Metodolohichni zasady pedahohichnoho doslidzhennia: monohrafiia. 248 s.

12. Oleksiuk O. M., Tusheva V. V. (2020). Metodolohiia naukovykh doslidzhen u haluzi mystetstva ta muzychnoi pedahohiky. Kyiv: Kyivskyi universytet imeni Borysa Hrinchenka, 176 s.

13. Lokshyna O., Sbruieva A., Krasovytskyi M., Ovcharuk O. ta in. (2015). Porivnialna pedahohika: metodolohichni oriientyry ukrainskykh komparatyvistiv: khrestomatiia. Kyiv: Ped. dumka, 176 s.

14. Romaniuk S., Karaman O., Onyshkiv Z., Vasylyk M., Storanova H. (2024). Vykorystannia multymediinykh tekhnolohii u rozvytku metodychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv. *Eduweb*. Vyp. 2. S. 197–208.

15. Sysoieva S. O., Krystopchuk T.Ye. (2013). Metodolohiia naukovo-pedahohichnykh doslidzhen. Rivne: Volynski oberehy, 360 s.

16. Palykhaty E., Petryshynoi O. (ed.) (2021). Stratehichni napriamy rozvytku suchasnoi ukrainskoi linhvodydaktyky: monohrafiia. Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky, 352 s.

17. Khrykov Ye. M. (2018). Metodolohiia pedahohichnoho doslidzhennia: monohrafiia. Kharkiv, 294 s.

Дата першого надходження статті до видання: 14.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378:37.011.3-051:811.161.2]:004.8
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.12

Тетяна ГОРОХОВА
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української мови факультету української філології, культури і мистецтва, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, Україна, 04053
***ORCID:** 0000-0003-0113-8653*

Бібліографічний опис статті: Горохова, Т. (2026). Формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури з використанням великих мовних моделей у процесі вивчення мовознавчих дисциплін. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 82–88, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.12

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ З ВИКОРИСТАННЯМ ВЕЛИКИХ МОВНИХ МОДЕЛЕЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МОВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН

У статті описано потенціал великих мовних моделей (ВММ), використовуваних на заняттях мовознавчих дисциплін задля формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Акцентовано, що стрімке поширення технологій штучного інтелекту в освітньому середовищі зумовлює необхідність наукового обґрунтування теоретичних засад формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури з використанням великих мовних моделей у процесі вивчення мовознавчих дисциплін. Проаналізовано сучасні дослідження науковців із методики формування граматичної компетентності майбутніх учителів-словесників та використання цифрових технологій в освітньому процесі. Розроблено типологію навчальних завдань із використанням ВММ, зорієнтованих на формування різних компонентів граматичної компетентності: завдання на діагностування граматичних помилок, критичний аналіз відповідей ВММ, виправлення помилок у згенерованих текстах, лінгвістичний експеримент, виявлення типових синтаксичних особливостей текстів штучного інтелекту тощо. Особливу увагу приділено дослідницьким завданням, що передбачають поетапний синтаксичний аналіз текстів, згенерованих ВММ, задля виявлення характерних структурних моделей та їх порівняння з автентичними текстами української мови. У статті обґрунтовано необхідність формування у студентів критичного мислення та цифрової грамотності, здатності виявляти обмеження технологій штучного інтелекту. Наголошено, що ВММ, діапазон яких охоплює переважно англомовні дані, демонструють нижчу точність роботи з українською мовою, що й зумовлює обов'язкову верифікацію згенерованого контенту за авторитетними джерелами – академічними граматиками та нормативними словниками. Констатовано, що ефективність використання великих мовних моделей залежить від здатності викладачів методично грамотно інтегрувати технології штучного інтелекту в освітній процес, забезпечуючи баланс між інноваційністю та збереженням фундаментальності філологічної освіти.

***Ключові слова:** великі мовні моделі, граматична компетентність, формування граматичної компетентності, майбутні вчителі української мови і літератури, вивчення мовознавчих дисциплін, штучний інтелект в освіті, технології штучного інтелекту, дослідницькі завдання, поетапний синтаксичний аналіз текстів, цифровізація освіти.*

Tetiana HOROKHOVA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Ukrainian Language Department at the Faculty of Ukrainian Philology, Culture and Art, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053
***ORCID:** 0000-0003-0113-8653*

To cite this article: Horokhova, T. (2026). Formuvannia hramatychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury z vykorystanniam velykykh movnykh modelei u protsesi vyvchennia movoznavchykh dystsyplin [Developing the grammatical competence of prospective teachers of Ukrainian language and literature through the use of large language models in the study of linguistic disciplines]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 82–88, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.12

DEVELOPING THE GRAMMATICAL COMPETENCE OF PROSPECTIVE TEACHERS OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE THROUGH THE USE OF LARGE LANGUAGE MODELS IN THE STUDY OF LINGUISTIC DISCIPLINES

The article explores the pedagogical potential of large language models (LLMs) in linguistics-oriented courses aimed at developing the grammatical competence of prospective teachers of Ukrainian language and literature. It is emphasized that the rapid integration of artificial intelligence technologies into educational environments necessitates a rigorous theoretical justification of the principles underlying the formation of grammatical competence through the use of LLMs in the study of linguistic disciplines. The study analyzes contemporary scholarly research on methodologies for developing grammatical competence in future language teachers, as well as on the implementation of digital technologies in education.

A typology of instructional tasks employing LLMs is proposed, targeting different components of grammatical competence. These include tasks focused on diagnosing grammatical errors, critically evaluating LLM-generated responses, correcting errors in machine-generated texts, conducting linguistic experiments, and identifying typical syntactic features of artificial intelligence–produced texts. Particular attention is given to research-oriented tasks that involve step-by-step syntactic analysis of texts generated by LLMs in order to identify characteristic structural patterns and compare them with those found in authentic Ukrainian-language texts.

The article substantiates the need to foster students' critical thinking and digital literacy, including their ability to recognize the limitations of artificial intelligence technologies. It is noted that LLMs, whose training data are predominantly English-language, demonstrate lower accuracy in processing Ukrainian, which necessitates mandatory verification of generated content against authoritative sources, such as academic grammars and normative dictionaries. The study concludes that the effectiveness of integrating large language models into linguistics education largely depends on instructors' ability to methodologically and pedagogically incorporate artificial intelligence technologies into the teaching process, ensuring a balance between innovation and the preservation of the fundamental principles of philological education.

Key words: *large language models, grammatical competence, development of grammatical competence, prospective teachers of Ukrainian language and literature, study of linguistic disciplines, artificial intelligence in education, artificial intelligence technologies, research-based tasks, syntactic analysis of texts, digitalization of education.*

Актуальність проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти передбачає стрімке упровадження в освітній процес цифрових технологій, зокрема інструментів штучного інтелекту, великих мовних моделей у процесі вивчення мовознавчих дисциплін тощо. Новітні технології відкривають значні можливості для вдосконалення змістових та організаційних аспектів навчання мовознавчих дисциплін майбутніх учителів-словесників, формування у них готовності адаптовуватися до викликів цифрової епохи. Формування граматичної компетентності як складника професійної компетентності вчителя української мови і літератури набуває особливого значення в умовах, коли майбутні вчителі-філологи покликані критично оцінювати інформацію, генеровану «штучним інтелектом», та ефективно використовувати сучасні технології у своїй подальшій професійній діяльності.

Актуальність дослідження зумовлена активним застосуванням великих мовних моделей (ChatGPT, Claude, Gemini та інших систем штучного інтелекту) у різних сферах життєдіяльності суспільства, вищій освіті зокрема, що докорінно змінює сучасний освітній ландшафт. Спостережено, що в останнє десятиріччя студенти філологічних спеціальностей активно використовують інструменти ШІ для виконання навчальних завдань, написання есеїв, перевірки граматичної правильності текстів, що актуалізує потребу в розробленні науково обґрунтованих підходів до інтеграції ВММ у систему професійної підготовки; переосмисленні традиційних лінгводидактичних методів; пошуку балансу між використанням інноваційних технологій та збереженням фундаментальності філологічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методика формування граматичної компетентності майбутніх учителів-філологів неодноразово ставала предметом наукових досліджень українських та зарубіжних учених. Теоретичні засади професійної підготовки вчителів української мови розроблено в працях О. Горошкіної, Н. Голуб, Р. Друженко, О. Копусь, Л. Мацько, С. Омельчука, М. Пентилюк, М. Плющ, які обґрунтували структуру професійної компетентності вчителя-словесника та визначили місце граматичної компетентності в системі фахової підготовки.

Питання використання інформаційно-комунікаційних технологій для формування фахових

компетентностей у майбутніх учителів української мови і літератури обґрунтували С. Караман, О. Караман, О. Кучерук, Т. Тютюма та інші дослідники (Караман, Караман, Кучерук, Віннікова, 2019; Тютюма, 2023)

Критичний аналіз використання великих мовних моделей і подібних систем в освіті представлено в зарубіжних дослідженнях (An, Chai, Li, Zhou, Yang, 2025), які описали як переваги, так і ризики інтеграції ШІ в освітній процес, застерігаючи від некритичного сприйняття генерованого контенту та наголошуючи на необхідності розвитку цифрової грамотності здобувачів вищої освіти.

Окремі науковці наголошують, що великі мовні моделі (ВММ) ілюструють значний потенціал у вивченні мови, особливо у засвоєнні розмовної мови, і сприяють розумінню фонетики та фонології, використовуючи ефективні методи підказок, що покращують їх ефективність у навчальних сценаріях, особливо у процесі формування концептуальних знань та застосуванні мовних навичок (Gao, Nuchged, Li, Peng, 2023).

Окрім того, в останні роки лінгводидакти активно досліджують різні аспекти впровадження технологій ШІ в процес навчання мови, зокрема й української, у закладах вищої освіти. У дослідженні В. Руденко, Л. Боть та В. Марценішко (Руденко, Боть, Марценішко, 2025) проаналізували потенціал використання ШІ в мовній освіті, визначили широкий спектр інструментів ШІ, які можуть бути ефективно використані у ЗВО, зокрема цифрові системи з ШІ, інструменти для аналітики та візуалізації даних, а також складні пошукові системи. Науковці підкреслили, що такі платформи, як ChatGPT, Gemini та DeepSeek, можуть допомогти студентам в оволодінні складними лінгвістичними елементами, засвоїти граматичні структури, орфографічні правила та синтаксичні моделі, водночас розвиваючи їхні навички аудіювання, говоріння, читання та письма.

Варта уваги наукова розвідка В. Зінченко, О. Хававчак та Л. Богуславської, присвячена аналізу впливу технологій ШІ на методику викладання філологічних дисциплін. Автори переконані, що впровадження таких технологій суттєво трансформує освітній процес, оскільки вони не лише оптимізують освітній процес, а й відкривають нові можливості для інтерактивного та імерсивного навчання (Зінченко, Хававчак, Богуславська, 2024)

Аналіз наукової літератури засвідчує, що попри наявність ґрунтовних досліджень з методики формування граматичної компетентності майбутніх учителів-філологів та загальних питань цифровізації освіти, проблема використання великих мовних моделей у професійній підготовці вчителів української мови залишається малодослідженою. Розроблення й теоретичне обґрунтування методів використання великих мовних моделей у процесі формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури не було достатньо висвітлене в науковій та науково-методичній літературі.

Мета статті – обґрунтувати дидактичний потенціал використання великих мовних моделей (ВММ) у формуванні граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури під час вивчення мовознавчих дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Граматична компетентність майбутнього вчителя української мови є складним інтегративним утворенням, що поєднує систему знань про граматичну будову мови, уміння аналізувати граматичні явища та застосовувати граматичні норми у власному мовленні, навички рефлексії, а також здатність методично грамотно організовувати процес формування граматичних умінь учнів.

У статті зміст поняття «**граматична компетентність майбутніх учителів української мови і літератури»** потлумачено як інтегровану здатність створювати осмислені і зв'язні висловлення, що охоплюють системні знання морфологічного та синтаксичного рівнів мови; володіння граматичними поняттями, а також засобами вираження граматичних категорій; навички і вміння адекватно використовувати граматичні засоби у мовленнєвій діяльності в різноманітних ситуаціях спілкування для розв'язання мовленнєво-розумових завдань; комунікативний досвід правильного й доцільного використання граматичних одиниць в усному і писемному мовленні; усвідомлення ролі граматики у професійному та особистісному розвитку (Горохова, 2018).

На відміну від граматичної компетентності пересічного мовця, яка обмежується практич-

ним володінням мовою, граматична компетентність майбутнього вчителя-словесника передбачає глибоке теоретичне розуміння граматичних закономірностей, усвідомлення варіативності мовних норм, уміння пояснювати граматичні правила, діагностувати та коригувати помилки, добирати ефективні методи навчання граматики.

Водночас означені багатоаспектні вимоги до рівня сформованості граматичної компетентності майбутніх учителів-словесників актуалізують пошук інноваційних технологій навчання, з-поміж яких особливе місце посідають великі мовні моделі. Поділяємо позицію С. Толочко та І. Драч, що «великі мовні моделі» доцільно розглядати як системи штучного інтелекту на основі трансформерної архітектури (GPT, BERT, Claude, Gemini та подібні), розроблені на великих масивах текстових даних і здатні до розуміння, генерування й трансформування природномовних текстів, виконання різноманітних лінгвістичних завдань, включно з граматичним аналізом, виправленням помилок, поясненням мовних правил, створенням навчальних матеріалів (Толочко, 2023; Драч, 2023).

На основі теоретичних узагальнень, педагогічного досвіду та результатів експериментальної роботи ми розробили типологію завдань, що передбачають різні рівні взаємодії з ВММ й спрямовані на формування різних компонентів граматичної компетентності.

Завдання на діагностування граматичних помилок. ВММ здатні ідентифікувати різнонітні типи граматичних порушень, пропонувати варіанти виправлення та пояснювати природу помилки. Проте оскільки більшість сучасних ВММ треновані переважно на англомовних даних, точність роботи з текстами українською мовою набагато нижча. Граматичні рекомендації можуть містити неточності, особливо щодо складних випадків відмінювання, узгодження, порядку слів. Тому важливо сформувати в студентів навички критичного осмислення згенерованих текстів через звернення до «Українського правопису» та академічних граматик.

Подаємо зразок пропонованого завдання. Відредагуйте подані речення, використовуючи ресурси: LanguageTool, ChatGPT, Claude, Bing тощо. Проаналізуйте відредаговані речення, визначте, які помилки подані системи не усунули.

Завдання на критичний аналіз відповідей ВММ. Студентам запропоновано сформулювати запит до ВММ щодо конкретного граматичного явища (наприклад, 1. «Поясни правило вживання відмінкових закінчень іменників чоловічого роду в родовому відмінку однини» або 2. «Напиши 15 прикладів неповних речень»), проаналізувати отриману відповідь, зіставити її з академічними граматиками, виявити неточності, помилки або спрощення. Таке завдання розвиває критичне мислення, поглиблює розуміння граматичної норми, формує вміння працювати з науковими джерелами.

3. Переглянь відповідь генеративної мовної моделі Claude (рис. 1) щодо поширених грама-

Типові помилки студентів

Помилка 1: Невиправдане вживання -у замість -а у назвах конкретних предметів

- ❌ *край столу* → ✅ *край стола*
- ❌ *ніжка стілу* → ✅ *ніжка стола*

Помилка 2: Вживання -а замість -у в назвах речовин та абстракцій

- ❌ *кілограм піска* → ✅ *кілограм піску*
- ❌ *почуття страха* → ✅ *почуття страху*

Помилка 3: Ігнорування семантичного розрізнення (коли обидва варіанти можливі, але мають різне значення)

- *шматок сиру* (речовина) vs *смак сира* (конкретний продукт)
- *для народу* (колектив) vs *історія народа* (етнос як ціле)

Рис. 1. Відповідь генеративної мовної моделі Claude

тичних помилок у мовленні студентів. Зістав пропоновані відповіді з чинною редакцією «Українського правопису». Підготуй розширений лінгвістичний коментар.

Завдання на діагностування та виправлення помилок у текстах, згенерованих ВММ. Студенти отримують текст, створений великою мовною моделлю за певним завданням (наприклад, есей на тему: «Роль української мови в сучасному суспільстві»), аналізують наявні в тексті граматичні помилки, стилістичні недоліки, порушення норм літературної мови. Пропоноване завдання формує вміння редагувати тексти, виявляти типові помилки (неправильне керування, порушення узгодження, калькування), розвиває мовне чуття.

Завдання – лінгвістичний експеримент. Студенти формулюють граматично неоднозначні або складні конструкції, тестують, як різні ВММ їх інтерпретують, порівнюють результати з нормативними джерелами, формулюють висновки про обмеження технологій. *Наприклад,* можна перевірити, як моделі виконують аналіз речень з відокремленими членами, з визначенням синтаксичної функції інфінітива, з розрізненням складнопідрядних речень різних типів. Такі завдання поглиблюють розуміння складності граматичної системи української мови, формують дослідницькі вміння.

Завдання на виявлення типових синтаксичних особливостей побудови текстів ВММ. Окремим напрямом роботи є дослідницькі завдання, спрямовані на аналіз синтаксичних особливостей текстів, згенерованих штучним інтелектом. Студентам пропонуємо сформулювати запити до ВММ на різні теми (наприклад, «Опиши переваги здорового харчування», «Розкажи про історичне значення Київської Русі», «Поясни причини зміни пір року»), отримати відповіді обсягом 150–200 слів, після чого провести поетапний синтаксичний аналіз кожного речення згенерованих текстів.

На першому етапі студенти виконують детальний розбір структури кожного речення: визначають тип речення за метою висловлення та інтонацією, характеризують його як просте чи складне, виділяють граматичну основу, другорядні члени речення, аналізують способи зв’язку між частинами складних речень, фіксують використані синтаксичні конструкції (звороти, вставні слова, однорідні члени тощо). Результати аналізу студенти оформлюють у вигляді таблиці:

Номер речення	Тип речення	Структурна схема	Синтаксичні особливості	Стилістичні засоби

На другому етапі студенти здійснюють порівняльний аналіз синтаксичної організації всіх отриманих текстів і виявляють закономірності: зіставляють дані, підраховують частотність певних синтаксичних конструкцій, виявляють повторювані структурні моделі. Як засвідчує практика, такий аналіз дає змогу виявити характерні синтаксичні особливості текстів ВММ: переважання складнопідрядних речень з підрядними означальними та з’ясувальними, часте вживання вставних конструкцій типу *«варто зазначити», «слід підкреслити», «важливо відзначити»;* однотипні речення в межах абзацу; уникнення складних багатокомпонентних речень з кількома підрядними частинами; обмежену варіативність у розташуванні членів речення (тяжіння до прямого порядку слів).

На третьому етапі студенти порівнюють виявлені синтаксичні моделі ВММ із зразками автентичних текстів української мови – фрагментами наукових праць, публіцистичних статей, художніх творів на аналогічну тематику. Це дає змогу студентам усвідомити, що згенеровані «штучним інтелектом» тексти часто характеризує синтаксична одноманітність, шаблонність структур, менша експресивність порівняно з текстами, створеними носіями мови. Студенти помічають, що ВММ рідко використовують інверсію, еліптичні конструкції, парцеляцію, сегментовані речення та інші виразні синтаксичні засоби, властиві живому українському мовленню.

Результатом виконання такого завдання є не лише поглиблення знань з синтаксису української мови та вдосконалення навичок синтаксичного аналізу, а й формування критичного ставлення до текстів, згенерованих штучним інтелектом. Майбутні вчителі усвідомлюють, що ВММ створюють граматично переважно правильні, але синтаксично стереотипні тексти,

позбавлені індивідуального стилю та мовної багатоманітності. Це розуміння є надзвичайно важливим для професійної діяльності педагога, який має формувати в учнів уміння створювати власні, оригінальні, стилістично виразні тексти, а не копіювати шаблонні конструкції штучного інтелекту.

Крім того, таке завдання сприяє розвитку дослідницьких умінь студентів, здатності до самостійного лінгвістичного аналізу, формуванню наукового підходу до вивчення мовних явищ, що є важливими складниками професійної компетентності вчителя-словесника.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, використання великих мовних моделей у формуванні граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури є перспективним напрямом модернізації професійної освіти. ВММ пропонують інноваційні інструменти для діагностування, навчання, створення освітнього контенту, однак їх упровадження потребує виваженого, критичного підходу з урахуванням специфіки української мови та культури.

Великі мовні моделі відкривають якісно нові можливості для організації освітнього процесу, проте їх ефективне використання потребує розуміння як їхнього потенціалу, так і суттєвих обмежень, особливо в контексті навчальних та дослідницьких завдань під час вивчення мовознавчих дисциплін. Ефективність використання ВММ залежить від уміння викладача методично грамотно інтегрувати означені технології в освітній процес, розвивати в студентів критичне мислення та формувати в них належну цифрову грамотність.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні методології використання ВММ у професійній підготовці філологів, вивченні довготривалого впливу цих технологій на процес формування фахової компетентності майбутніх учителів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Горохова Т. Система текстових вправ і завдань для формування граматичної компетентності майбутніх учителів-словесників. Електронне наукове фахове видання *Науковий* вісник Донбасу (1-2). 2018.

2. Драч І. Використання штучного інтелекту у вищій освіті / І. Драч, О. Петроє, О. Бородієнко, І. Регейло, О. Базелюк, Н. Базелюк, О. Слободянюк // Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство». 2023. № 15. С. 66–82. URL: https://doi.org/10.31874/2520-6702-2023-15-66-82 (Дата звернення: 13.12.2025)

3. Зінченко В., Хававчак О., Богуславська Л. Вплив технологій штучного інтелекту на методики викладання філологічних дисциплін. Педагогічна Академія: наукові записки. 2024. № 9. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.13234300 (Дата звернення: 15.12.2025).

4. Кучерук О., Караман С., Караман О., Віннікова, Н. Використання ІКТ для формування фахових компетентностей у майбутніх учителів української мови і літератури. Інформаційні технології і засоби навчання. 2019. 71(3). С. 196–214.

5. Руденко В., Боть Л., Марценішко В. Методика використання ШІ під час вивчення української мови у ЗВО. 2025. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.16716483 (Дата звернення: 28.12.2025).

6. Толочко С. Великі мовні моделі в освітній і науковій діяльності. Scientific Collection «InterConf». 2023, № 166. С. 92–100.

7. Тютюма Т. Формування синтаксичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури з використанням інформаційно-комунікаційних технологій : дис. … доктор філософії : 011 Освітні, педагогічні науки. Київ, 2023. 236 с.

8. An X., Chai C. S., Li Y., Zhou Y., Yang B. Modeling students' perceptions of artificial intelligence assisted language learning. Computer Assisted Language Learning. 38(5–6). 2025 987–1008. URL: https://doi.org/10.1080/09588221.2023.2246519$ (Дата звернення: 28.12.2025).

9. Gao Y., Nuchged B., Li Y., Peng L. An Investigation of Applying Large Language Models to Spoken Language Learning. Applied Sciences. 2023. URL: https://doi.org/10.3390/app14010224 (Дата звернення: 28.12.2025).

10. Jimenez-Hernandez D., Gonzalez-Calatayud V., Torres-Soto A., Mayoral A.M., Morales J. Digital competence of future secondary school teachers: Differences according to gender, age, and branch of knowledge. Sustainability (Switzerland). 2020. 12 (22). P. 1–16. URL: https://www.mdpi.com/2071-1050/12/22/9473 (Дата звернення: 28.12.2025).

REFERENCES:

1. Horokhova, T. (2018). System of text-based exercises and tasks for forming grammatical competence of future language teachers. Naukovyi visnyk Donbasu, (1–2). [in Ukrainian].

2. Drach, I., Petroie, O., Borodiienko, O., Reheilo, I., Bazeliuk, O., Bazeliuk, N., & Slobodianiuk, O. (2023). The use of artificial intelligence in higher education. Universytety i liderstvo, (15), 66–82. https://doi.org/10.31874/2520-6702-2023-15-66-82 [in Ukrainian].

3. Zinchenko, V., Khavavchak, O., & Bohuslavska, L. (2024). The impact of artificial intelligence technologies on teaching methods of philological disciplines. Pedahohichna akademiia: naukovi zapysky, (9). [in Ukrainian].

4. Kucheruk, O., Karaman, S., Karaman, O., & Vinnikova, N. (2019). The use of ICT for developing professional competencies of future teachers of Ukrainian language and literature. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, 71(3), 196–214. [in Ukrainian].

5. Rudenko, V., Bot, L., & Martseniško, V. (2025). Methodology of using AI in teaching the Ukrainian language in higher education institutions. https://doi.org/10.5281/zenodo.16716483 [in Ukrainian].

6. Tolochko, S. (2023). Large language models in educational and scientific activities. Scientific Collection "InterConf", (166), 92–100. [in Ukrainian].

7. Tiutiuma, T. (2023). Formation of syntactic competence of future teachers of Ukrainian language and literature using information and communication technologies (PhD dissertation, Kyiv). [in Ukrainian].

8. An, X., Chai, C. S., Li, Y., Zhou, Y., & Yang, B. (2025). Modeling students' perceptions of artificial intelligence assisted language learning. Computer Assisted Language Learning, 38(5–6), 987–1008. https://doi.org/10.1080/09588221.2023.2246519

9. Gao, Y., Nuchged, B., Li, Y., & Peng, L. (2023). An investigation of applying large language models to spoken language learning. Applied Sciences. https://doi.org/10.3390/app14010224

10. Jimenez-Hernandez, D., Gonzalez-Calatayud, V., Torres-Soto, A., Mayoral, A. M., & Morales, J. (2020). Digital competence of future secondary school teachers: Differences according to gender, age, and branch of knowledge. Sustainability, 12(22), 1–16. https://doi.org/10.3390/su12229473

Дата першого надходження статті до видання: 16.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 373.2
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.13

Софія ГУЦУК
асистент кафедри іноземних мов природничо-математичних спеціальностей, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025
***ORCID:** 0009-0007-8316-8157*

Бібліографічний опис статті: Гуцук, С. (2026). Навчання техніки читання англійської мови в порівняльному аспекті з вивченням рідномовної освіти в початковій школі. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 89–95, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.13

НАВЧАННЯ ТЕХНІКИ ЧИТАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОРІВНЯЛЬНОМУ АСПЕКТІ З ВИВЧЕННЯМ РІДНОМОВНОЇ ОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розглядаються питання формування англомовної компетентності у техніці читання молодших школярів. Розглянуто специфіку застосування методу «цілих слів» та методу фоніксів в умовах української початкової освіти, де в учнів уже формуються навички аналітико-синтетичного читання рідною мовою. Проведено порівняння з англомовною практикою навчання читання. Визначено доцільність адаптації системи автентичних фоніксів до умов української початкової освіти та перспективою поєднання з методом цілих слів.

Теоретичне підґрунтя дослідження базується на аналізі фонемно-графемних відповідностей, якими підтверджено регулярність понад 80 % англійського лексичного складу. Наведено статистичні дані та результати впровадження системи «Synthetic Phonics» у Великій Британії, які засвідчують стабільне зростання показників читацької грамотності учнів початкової школи в Англії.

Подібність графем українського та англійського алфавітів за умови їхньої різної фонемної реалізації створює специфічні когнітивні перешкоди, які часто ігноруються в автентичних закордонних методиках. Запропонована оптимізація навчання техніки читання полягає в упорядкуванні послідовності формування графіко-фонемних відповідностей: від системного введення літер з урахуванням їх інтерференційного потенціалу до поступового переходу до складніших орфографічних моделей.

Перспективним напрямом подальших досліджень визначено розроблення авторської методики формування графічної та читацької іншомовної компетентності в учнів початкової школи, адаптованої до лінгвопсихологічних особливостей українських учнів, та створення дидактичного інструментарію. Подальшого наукового пошуку потребує експериментальна перевірка ефективності запропонованих змін з метою верифікації їхнього впливу на якість формування англомовної техніки читання в умовах реального навчального процесу.

***Ключові слова:** навчання англійської мови, техніка читання, метод фоніксів, синтетичні фонікси, метод цілих слів, міжмовна інтерференція, оптимізація навчання.*

Sofiia HUTSUK
Assistant Lecturer at the Department of Foreign Languages for Natural Sciences and Mathematics, Lesya Ukrainka Volyn National University, Voli Ave., 13 Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
***ORCID:** 0009-0007-8316-8157*

To cite this article: Hutsuk, S. (2026). Navchannia tekhniky chytannia anhliiskoi movy v porivnialnomu aspekti z vyvchenniam ridnomovnoi osvity v pochatkovii shkoli [Developing English reading skills: a comparative analysis of literacy instruction in foreign and native languages at the primary level]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 89–95, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.13

DEVELOPING ENGLISH READING SKILLS: A COMPARATIVE ANALYSIS OF LITERACY INSTRUCTION IN FOREIGN AND NATIVE LANGUAGES AT THE PRIMARY LEVEL

This article investigates developing English reading proficiency among primary school students. This study examines the application of the "Whole Word" and "Phonics" methods in Ukrainian primary education, where students possess established analytical-synthetic reading skills in their native language. It compares these approaches with English-language reading instruction practices. The research assesses the feasibility of adapting the authentic Phonics system to Ukrainian primary education and evaluates its potential integration with the Whole Word method.

The theoretical framework relies on an analysis of phoneme-grapheme correspondences, which demonstrates that more than 80% of English vocabulary follows regular patterns. Statistical data and outcomes from the implementation of the "Synthetic Phonics" system in the United Kingdom are presented to illustrate a consistent increase in reading literacy among primary school students in England.

The similarity between the graphemes of the Ukrainian and English alphabets, despite their distinct phonemic realizations, creates cognitive barriers that are frequently overlooked in foreign methodologies. Optimizing teaching reading requires organizing the sequence of graphic-phoneme correspondence formation, beginning with the systematic introduction of letters based on their potential for interference and progressing to more complex orthographic patterns.

Developing an original methodology for fostering graphic and reading competence in a foreign language among primary school students, tailored to the linguo-psychological characteristics of Ukrainian learners and accompanied by the creation of didactic tools, represents a promising avenue for future research. Further scientific inquiry should include experimental validation of the proposed changes to assess their impact on the quality of English reading technique acquisition in a real educational process.

Key words: *English language teaching, reading skills, phonics, synthetic phonics, whole word method, cross-linguistic interference.*

Актуальність проблеми. У сучасному освітньому просторі фіксується стійка суспільна потреба в корекції навичок читання англійською мовою, що виражається у зростанні попиту на репетиторські послуги та позашкільні заняття. Ця ситуація підкреслює методичний виклик, що постає перед початковою школою.

В умовах раннього іншомовного навчання (з першого класу) в Україні згідно з Типовими освітніми програмами, введення іншомовного читання передбачено після завершення усного вступного курсу (протягом першого півріччя). Проте навчання читанню іноземною мовою завжди базується на сформованості універсальних читацьких навичок у рідній мові. Водночас, у молодших школярів протягом першого семестру не завершено процес формування навичок і вмінь читання рідною мовою. Відповідно варто порівняти графіко-фонетичні системи української та англійської мов у контексті навчання грамоти,переглянути методи навчання читанню, особливості становлення дитячого мовлення в англійській та українській мові, а також проаналізувати труднощі, які виникають в учнів при навчанні читанню, щоб запобігти їх утворенню та полегшити процес навчання.

У процесі оволодіння українською мовою діти проходять послідовні етапи добукварного, букварного та післябукварного періодів, які мають власну методику формування навичок читання. Водночас вивчення англійської мови у 1-2 класах в основному здійснюється за методом цілих слів або методом фоніксів, що зумовлено специфікою графічної та фонетичної систем англійської мови. Питання співвідношення, наступності та взаємозв'язку методик залишається недостатньо дослідженим. Аналіз подібностей і відмінностей у методиках навчання читання рідною та іноземною мовами дозволить оптимізувати освітній процес, своєчасно врахувати потенційні труднощі та сприяти ефективному формуванню іншомовної компетентності молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування навичок техніки читання залишається однією з ключових у сучасній лінгводидактиці та психолінгвістиці, особливо в контексті раннього та початкового навчання іноземних мов. Фундаментальні засади методики навчання англомовної техніки читання та письма викладені у працях О. Б. Бігич, Т. К. Полонської, С. Ю. Ніколаєвої, навчання техніки іншомовного читання – В. М. Плахотника. У їхніх дослідженнях ґрунтовно проаналізовано типологію труднощів, які виникають в учнів на початковому етапі. Оволодіння усним мовленням слугує основою для формування навичок читання, а відмінності між англійською та українською мовами зумовлюють різні труднощі на етапі становлення графо-фонемних відповідностей. Над проблемами становлення дитячого мовлення в англійській та українській мовах, що включає аналіз мовних систем працювала Г. В. Скляніченко. Вагомий внесок у розуміння психолінгвістичної структури процесу читання внесла В. М Ільяна. Теоретичне та практичне підґрунтя методики викладання української мови в початковій школі сформовано у працях таких учених: М. С. Вашуленко, О. Я. Савченко. Комплексний огляд світових методик молодших школярів представлено у колективній монографії за редакцією С. Гартон та Ф. Копланд (2019), в якій автори систематизують підходи до викладання англійської мови.

Мета статті: здійснити зіставний аналіз графіко-фонетичних систем української та англійської мов для визначення впливу їхньої специфіки на формування техніки читання у молодших школярів; обґрунтувати вибір стратегій декодування як базових на ранніх етапах навчання та довести недоцільність прямого копіювання англомовних систем фоніксів без урахування чинника міжмовної інтерференції, що зумовлює необхідність розробки адаптованої послідовності вивчення літер на уроках англійської мови у початкових класах.

Викладення остановного матеріалу дослідження. Читання – складний психолінгвістичний процес, що вимагає активізації когнітивних механізмів, зокрема: зорового сприйняття символів (графем); співвіднесення графем із фонемами; внутрішнього промовляння; розпізнавання значення; а також із озвученням їх уголос або подумки. Виокремлюють дві складові процесу читання: техніку читання і розуміння прочитаного. Під технікою читання розуміють сприймання графічних знаків і вимовляння, відтворення різноманітних графем та слів, а під розумінням – усвідомлення відтвореного матеріалу на основі співвіднесення з минулим досвідом читача (Полонська, 2017, с. 164).

У процесі навчання рідної мови дитина спочатку оволодіває усним мовленням (фонетичним, лексичним і граматичним рівнями), а вже потім переходить до читання. Також читання ґрунтується на вербально-логічному мисленні і когнітивних здібностях (пам'ять, увага, сприйняття (візуальне та фонологічне), послідовність, аналіз, синтез) (Ільїна, 2022, с. 60). Опанування усного мовлення, здатності будувати складні речення та робити логічні висновки є критично важливим. Якщо дитина усно не розуміє складних структур, читання, навіть рідною мовою, буде для неї надто складним. Тому розвиток усного мовлення, слухового розуміння, фонемного сприйняття та когнітивних навичок має передувати або супроводжувати формальне навчання читанню. На думку Ганни Скляніченко, англомовні діти повністю оволодівають фонологічною системою своєї мови пізніше (до 7–8 років), ніж україномовні (до 6 років) (Скляніченко, 2012, с. 276). Ця пізніша консолідація мовленнєвої системи, а також тривале засвоєння аналітичних рис англійської граматики (допоміжних дієслів, артиклів, фіксованого порядку слів), які є менш природними для засвоєння дитиною, ніж синтетичні форми, дозволяє припустити, що на момент вступу до першого класу (6-7 років) українські діти в середньому можуть бути більш готовими до повноцінного читання рідною мовою (через раніше завершений процес оволодіння фонологією).

На відміну від української мови, яка характеризується високою фонографічною відповідністю (принцип «як чую, так і пишу»), англійська мова є графічно нерегулярною з низькою кореляцією між буквою та звуком.

П'ять голосних букв (+ у) в англійській мові використовуються для передачі близько 20 різних голосних звуків (включно з дифтонгами та довгими/короткими звуками). Простежуються також непослідовності і у використанні приголосних букв, що значно ускладнює процес засвоєння мови. Фонетичні відмінності у вимові голосних звуків українською та англійською мовою полягають у наявності довгих та коротких звуків в англійській мові; носових голосних голосні, назалізовані сонантами [m], [n], [ŋ]; дифтонгів. У вимові приголосних звуків англійської мови є вимова з аспірацією [p], [t], [k], наявність задньоязикового зімкненого носового сонанта [ŋ], відсутні фарингальні звуки (в українські мові є звук – [г]). Англійський звук [r] не є вібрантом (дрижачим), на відміну від українського [р]. В англійській мові він є апроксимантом, де кінчик язика піднятий, але не торкається верхньої частини ротової порожнини, а струмінь повітря проходить плавно, без вібрації. В англійській мові наявні передньоязикові міжзубні апікальні плоскощілинні фрикативні звуки [θ] і [ð], відсутнє подовження приголосних звуків на відміну від української мови (button, egg, beginner). Окрім того, кожна голосна буква може приймати п'ять або й більше фонетичних значень (Колесник, 2015, с. 25).

Низький рівень орфографічної прозорості англійської мови створює додаткове когнітивне навантаження на учнів. Це зумовлює значно довший період формування навичок декодування навіть у носіїв мови порівняно з дітьми, які опановують мови з фонетично регулярними системами. На відміну від мов із прямою відповідністю «звук-буква», в англомовному середовищі стратегія посимвольного декодування

швидко виявляє свою обмеженість. Специфіка англійської орфографії вимагає від учнів засвоєння складного алфавітного коду, що охоплює не лише графемно-фонемні відповідності, а й складні структури – диграфи та триграфи, правила «німої е», слова-винятки тощо. Згідно з висновками Дж. Роуза ігнорування системності у викладанні цих структур на користь вгадування за контекстом є методологічно необґрунтованим (Rose, 2006, с. 15). Пріоритетність систематичного читання фоніксів аргументується потребою надання дитині чітких алгоритмів декодування складних графічних одиниць, що мінімізує когнітивні похибки на етапі початкового навчання.

Дж. Роуз у своєму звіті (Final Report, March 2006) зазначив, що у 1998 році (початок впровадження Національної стратегії грамотності та перехід до вивчення фоніксів) лише 65% 11-річних учнів досягали цільового рівня 4 з читання англійською мовою; у 2005 році частка учнів, які досягли рівня 4, зросла майже до 80% (Rose, 2006, с. 7); станом на 2025 рік (за іншою системою оцінювання): 80% учнів 1-го класу успішно пройшли перевірку знань фоніксів (Phonics Screening Check), учнів 6-го класу, які досягли «очікуваного стандарту» з читання – 75% (Department for Education, 2025). Спостерігаємо значне підвищення та показники досі залишаються стабільними. Phonics Screening Check (перевірка фонетичних знань) – це обов'язковийя індивідуальний тест у початковій школі Англії (зазвичай у 1-му класі діти 6 років), який оцінює вміння читати слова за допомогою фоніксів. Він включає читання вголос 40 слів (20 справжніх і 20 вигаданих «інопланетних" слів» для перевірки навичок декодування.

На уроках української мови основними вимогами до навчальних досягнень у 2 класі є уміння читати вголос цілими словами у темпі 40 слів за хвилину у 1 семестрі, 40–60 слів за хвилину у 2 семестрі (Типова освітня програма). Наявність чітких нормативів швидкості читання в українській початковій школі свідчить про системний контроль за автоматизацією навички декодування. У Державному стандарті початкової освіти у вимогах до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти з мовно-літературної освітньої галузі (іншомовна освіта) щодо читання зазначено, що учень розпізнає знайомі слова з опорою на наочність на рівень 1–2 класу, на рівень 3–4 класу розпізнає знайомі імена/назви, слова та елементарні фрази в коротких, простих текстах,а також визначає в тексті інформацію за різними завданнями на знайомі повсякденні теми (Державний стандарт початкової освіти, 2018, додаток 3). Таке формулювання результатів («розпізнавання знайомих слів у супроводі малюнків») фактично описує метод «цілих слів». Попри об'єктивну складність англійської орфографії, зумовлену історичним написанням та наявністю численних винятків, масштабний аналіз понад 17 000 лексем підтвердив, що близько 80% фонемно-графемних відповідностей у мові є регулярними та підпорядковуються чітким алгоритмам (Hanna et al., 1966, с 34). З урахуванням низької орфографічної прозорості англійської мови, орієнтація виключно на візуальне запам'ятовування та вгадування за контекстом є недостатньою. Такий підхід не дозволяє сформувати стійку базу для аналізу складнішої інформації, що стає критичним уже на етапі 3–4 класів. В орієнтовних параметрах навчально-пізнавальних досягнень учнів обсяг для читання одного тексту в словах вказано (у межах) 20–50 слів у 1 класі та 50–80 слів у 2 класі (Типова освітня програма).

У цьому контексті досвід британської перевірки фонетичних знань набуває особливої актуальності. Тестування «Phonics Screening Check», яке оцінює здатність до декодування (зокрема на прикладі псевдослів), доводить необхідність впровадження аналогічних діагностичних інструментів в українську освітню практику. Крім того, впровадження чітких критеріїв оцінювання техніки декодування суттєво посилить функцію формувального оцінювання. Це дасть змогу вчителю: об'єктивно вимірювати прогрес дитини на кожному етапі навчання техніки читання; вчасно ідентифікувати специфічні труднощі у встановленні графемно-фонемних зв'язків; запобігати накопиченню помилок.

У Клекманнанширському дослідженні Дж. Вотсон та Р. Джонстон (2005) було доведено, що саме систематичне використання синтетичних фоніксів замість аналітичного методу (автори його називають подібним до методу цілих слів) забезпечує випереджальний розвиток грамотності: через сім років навчання нави-

чки читання учнів на 3 роки і 3 місяці перевищували вікову норму. Інтенсивне опанування алфавітного коду на початку навчання нівелює гендерний розрив і соціальну нерівність, перетворюючи декодування на автоматизований процес та дає дитині інструмент для самостійного читання будь-яких нових слів, а не лише тих, які вона «завчила» (Johnston, Watson, 2005, с. 8).

Дослідження проведене Національним центром оцінювання освітніх досягнень (National Assessment of Educational Progress) у 2008 році засвідчило, що 37% четвертокласників у США не досягають базового рівня з читання (тобто уміння знаходити відповідну інформацію, робити прості висновки та використовувати своє розуміння тексту для визначення деталей, що підтверджують дану інтерпретацію чи висновок). У результаті дослідження було визначено потребу у формуванні 6 ранніх умінь (National Early Literacy Panel, 2008, с. 7).

На момент інтенсифікації вивчення англійського алфавіту в українських школярів більшість із шести ключових навичок ранньої грамотності (згідно з критеріями NELP) уже перебувають на стадії активного формування або стабілізації завдяки паралельному курсу рідної мови. До них належать навички фонематичного слуху, когнітивні здібності (пам’ять, увага, сприйняття (візуальне та фонологічне), аналіз, синтез), фонологічна пам'ять та швидке іменування. Вивчення англійських літер розпочинається з певною часовою затримкою щодо української абетки, учні на цей момент уже володіють знаннями назв та форм літер української абетки. Основним методом для навчання техніки читання, що використовується на уроках української мови, є аналітико-синтетичний метод, що є схожим до методу фоніксів, для навчання техніки читання англійською мовою, основною функцією якого є навчити зливати звуки для читання слів, розкладати слово на звуки, послідовне введення правил читання від простих до складних та тренування швидкості читання. Протетрадиційний алфавітний порядок, як і стандартні англомовні системи фоніксів, не є оптимальними для українського контексту. Порядок у фоніксах (наприклад, *s, a, t, i, p, n*) розроблений для носіїв мови і не враховує ризики міжмовної інтерференції. Для українських школярів стандартна англійська послідовність створює умови для виникнення «графічних пасток». Це стосується літер, які є візуально ідентичними українським, але мають інше фонологічне значення (наприклад, англійська «p» [p] проти української «р» [r]). Одночасне введення таких літер-дистракторів призводить до стійкої плутанини в когнітивній діяльності дитини. Це може викликати труднощі в ідентифікації та спричиняти помилки під час читання, що вимагає специфічних вправ на диференціацію.

Погоджуємось з думкою Дж. Роуза, що починати навчання читанню методом цілих слів є теж не доцільно, його можна використовувати для слів-винятків, коли уже засвоєні знання назв та форм літер англійської абетки, фоніксів, а також сформовані навички їх декодування.

Порядок введення українських літер здебільшого визначається принципом частотності вжи-

Таблиця 1

Ключові навички ранньої грамотності за результатами досліджень National Early Literacy Panel

Раннє уміння	Суть уміння	Значущість
Буквене знання (Alphabet knowledge)	Знання назв і форм літер	Основа для розуміння алфавітного принципу
Фонемна усвідомленість (Phonemic awareness)	Уміння чути й виділяти окремі звуки у словах	Опанування читання через звуко-буквені зв’язки
Швидкість називання (Rapid automatized naming)	Наскільки швидко дитина називає знайомі об’єкти, кольори або літери	Відображає автоматизацію процесів, потрібних для читання
Початкові навички письма(Writing/ Namewriting)	Уміння писати літери, своє ім’я	Формує розуміння структури слова
Phonological Memory – короткочасне запам’ятовування звукової інформації.	Наприклад, здатність повторити беззмістовні склади або коротке речення після прослуховування	Відображає розвиток пам'яті, уваги та мислення, потрібних для читання
Словниковий запас і загальні мовні навички (Oral language, vocabulary)	Розвинене усне мовлення, багатий словник	Без цього дитина не розумітиме зміст тексту

вання звуків у текстах для дитячого читання та можливістю швидкого моделювання слів (підхід, закладений у методиці М. С. Вашуленка). Натомість в сучасних підручників з англійської мови для 1 класу (Smart Junior, Smiling Sam, Fly High) літери подаються в алфавітному порядку, за яким є складно скласти слова для читання. У методиці з викладання англійської мови зазначено, що навчання читання іноземною мовою у початковій школі передбачає знання учнями назв іноземних букв та порядку їх розміщення в алфавіті через те, що незнання алфавітного порядку букв значно утруднює ефективне користування словником, оскільки багато часу витрачається на відшукування потрібних слів, проте в сучасних умовах цифровізації та відмови від паперових носіїв цей аргумент, на нашу думку, втратив актуальність. Методично доцільним є впровадження альтернативної послідовності введення графем. Це дозволяє зосередитися на літерних сполуках із високим показником частотності, що створює умови для ефективного формування первинних навичок складоподілу та читання цілих слів. Окрім того, такий підхід дозволяє розвести в часі вивчення оптично схожих знаків, що мінімізує явища когнітивної плутанини та графічної асиміляції у свідомості учня. В українській лінгводидактиці схожий концептуальний підхід до навчання читання через специфічну послідовність літер був реалізований у підручниках В. М. Плахотника та Т. К. Полонської.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, проведене дослідження підтверджує, що низька орфографічна прозорість англійської мови створює значне когнітивне навантаження на учнів, що актуалізує перевагу методів, орієнтованих на декодування (фоніксів), над стратегіями вгадування слів. Зазначено, що традиційний алфавітний порядок та автентичні англомовні програми не враховують специфіку крос-лінгвістичної інтерференції, яка виникає в українських школярів після опанування читання рідною мовою з регулярними відповідностями між графемами та фонемами. Перспективним напрямком подальших досліджень є проведення комплексного дослідження для визначення оптимального порядку введення літер, який би базувався на адаптації існуючих систем фоніксів до особливостей розвитку мовної компетентності українських учнів та врахуванні сукупності лінгвопсихологічних чинників для мінімізації міжмовної інтерференції, а також розроблення авторської методики формування графічної та читацької компетентності в учнів початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ільїна, В. М. (2022). Сучасні погляди на процес читання в структурі писемного мовлення. *Особлива дитина: навчання і виховання*, (3), 52–62.

2. Колесник О.С., Гаращук Л. А., Гаращук К. В. Теоретична фонетика англійської мови : навчальний посібник для студентів факультетів іноземних мов / О.С. Колесник, Л. А. Гаращук, К. В. Гаращук. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2015. 226с.

3. Полонська, Т. К. (2017). Методи навчання читання іноземною мовою учнів початкової школи. Проблеми сучасного підручника, (18), 161–170.

4. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лют. 2018 р. № 87 (у редакції Постанови КМУ від 24 лип. 2019 р. № 688). URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF (дата звернення: 06.01.2026).

5. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах : посіб. для вчителя. Київ : Освіта, 2007. 334 с.

6. Скляніченко Г. Особливості становлення дитячого мовлення в англійській та українській мовах. *Наукові* записки. Серія: філологічні науки. 2012. Вип. 105 (1). С. 271-277.

7. Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel : [Technical Report]. Washington, DC : National Institute for Literacy, 2008. 258 p. URL: https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/documents/NELPReport09.pdf (дата звернення: 10.12.2025).

8. Johnston R., Watson J. The effects of synthetic phonics teaching on reading and spelling attainment: a seven year longitudinal study. Edinburgh : Scottish Executive Central Research Unit, 2005. 85 p.

9. Phonics screening check attainment, Academic year 2024/25 : [Statistical report]. Explore Education Statistics. UK Department for Education. URL:https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/phonics-screening-check-attainment/2024-25 (дата звернення: 10.12.2025)

10. Rose, J., 2006. Independent review of the teaching of early reading: Final Report. London: Department for Education and Skills.

11. The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners / ed. by S. Garton, F. Copland. London ; New York : Routledge, 2019. 586 p.

REFERENCES:

1. Ilina, V. M. (2022). Suchasni pohliady na protses chytannia v strukturi pysemnoho movlennia. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, (3), 52–62.
2. Kolesnyk O.S., Harashchuk L. A., Harashchuk K. V. Teoretychna fonetyka anhliiskoi movy : navchalnyi posibnyk dlia studentiv fakultetiv inozemnykh mov / O.S. Kolesnyk, L. A. Harashchuk, K. V. Harashchuk. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU imeni Ivana Franka, 2015. – 226 s.
3. Polonska, T. K. (2017). Metody navchannia chytannia inozemnoiu movoiu uchniv pochatkovoi shkoly. Problemy suchasnoho pidruchnyka, (18), 161–170. URL: https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/323
4. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoi osvity : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 liut. 2018 r. № 87 (u redaktsii Postanovy KMU vid 24 lyp. 2019 r. № 688). URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF (data zvernennia: 06.01.2026).
5. Savchenko O. Ya. Metodyka chytannia u pochatkovykh klasakh : posib. dlia vchytelia. Kyiv : Osvita, 2007. 334 s.
6. Sklianichenko H. Osoblyvosti stanovlennia dytiachoho movlennia v anhliiskii ta ukrainskii movakh. Naukovi zapysky. Seriia: filolohichni nauky. 2012. Vyp. 105 (1). S. 271–277.
7. Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel : [Technical Report]. Washington, DC : National Institute for Literacy, 2008. 258 p. URL:https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/documents/NELPReport09.pdf (дата звернення: 10.12.2025).
8. Johnston R., Watson J. The effects of synthetic phonics teaching on reading and spelling attainment: a seven year longitudinal study. Edinburgh : Scottish Executive Central Research Unit, 2005. 85 p.
9. Phonics screening check attainment, Academic year 2024/25 : [Statistical report]. Explore Education Statistics. UK Department for Education. URL:https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/phonics-screening-check-attainment/2024-25 (дата звернення: 10.12.2025)
10. Rose, J., 2006. Independent review of the teaching of early reading: Final Report. London: Department for Education and Skills.
11. The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners / ed. by S. Garton, F. Copland. London ; New York : Routledge, 2019. 586 p.

Дата першого надходження статті до видання: 27.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 02.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

UDC 378.147.88:811.1
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.14

Hanna DOVHOPOLOVA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of English Language and Communication, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2 Kyiv, Ukraine, 04053
***ORCID:** 0000-0003-3157-0973*

To cite this article: Dovhopolova, H. (2026). Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv yak skladova navchannia inozemnoi movy u zakladakh vyshchoi osvity [Organizing students' self-study as a component of foreign language learning at higher education institutions]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 96–102, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.14

ORGANIZING STUDENTS' SELF-STUDY AS A COMPONENT OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article substantiates the theoretical and methodological foundations of organizing students' independent work in foreign language instruction at higher education institutions. Independent work is considered as an integral system of organizational, psychological, and didactic components of educational activity aimed at developing personal and professional autonomy of future specialists. The structure of independent work as an activity is analyzed, including its subject, object, motives, goals, conditions, process, product, and learning outcomes. Particular attention is paid to internal and external conditions of students' learning activity, as well as to the role of motivation, cognitive interest, and professional orientation in the process of foreign language acquisition.

The system of general didactic, professionally oriented, and linguodidactic principles of organizing independent work is revealed. Among them, the principles of activity, consciousness, systematicity, accessibility, professional orientation, and communicative-functional focus of instruction are identified as key.

It is proved that the main goal of independent work in foreign language learning at higher education institutions is the formation of foreign language communicative competence, information culture, and readiness for professional self-education. Models of interaction between the teacher, the learner, and the learning material, as well as forms of organizing independent work (individual, pair, group, and collective), are outlined. A classification of methods for organizing independent work into training and research-oriented methods is proposed depending on the nature of activity and the level of students' autonomy.

The results of the study can be used to improve the content and organization of students' independent work in the process of foreign language learning.

***Key words: s**tudents' self-study, foreign language, higher education institution, foreign language communicative competence, professionally oriented learning, learning motivation.*

Ганна ДОВГОПОЛОВА
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови та комунікації, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, Україна, 04053
***ORCID:** 0000-0003-3157-0973*

Бібліографічний опис статті: Довгополова, Г. (2026). Організація самостійної роботи студентів як складова навчання іноземної мови у закладах вищої освіти. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 96–102, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.14

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЯК СКЛАДОВА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано теоретико-методологічні засади організації самостійної роботи студентів з іноземної мови у закладі вищої освіти. Самостійну роботу розглянуто як цілісну систему організаційно-психологічних і дидактичних компонентів навчальної діяльності, спрямованих на формування особистісної та професійної самостійності майбутнього фахівця. Проаналізовано структуру самостійної роботи як діяльності, зокрема її суб'єкт, предмет, мотиви, цілі, умови, процес, продукт і результат навчання. Особливу увагу приділено внутріш-

нім і зовнішнім умовам діяльності здобувача вищої освіти, ролі мотивації, пізнавального інтересу та професійної спрямованості у процесі опанування іноземної мови.

Розкрито систему загальнодидактичних, фахових і лінгводидактичних принципів організації самостійної роботи, серед яких провідними визначено принципи активності, свідомості, систематичності, доступності, професійної спрямованості та комунікативно-функціональної орієнтації навчання.

Доведено, що головною метою самостійної роботи з іноземної мови у виші є формування іншомовної комунікативної компетенції, інформаційної культури та готовності до професійної самоосвіти. Визначено основні завдання самостійної роботи: розвиток самостійності як особистісної якості, формування мовленнєвих умінь, професійно орієнтованих знань і навичок ділового спілкування.

Окреслено моделі взаємодії викладача, здобувача й навчального матеріалу та форми організації самостійної роботи (індивідуальна, парна, групова, колективна). Запропоновано поділ методів організації самостійної роботи на тренувальні та пошукові залежно від характеру діяльності й рівня самостійності студентів.

Результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення змісту й організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення іноземної мови.

Ключові слова: *самостійна робота студентів, іноземна мова, заклад вищої освіти, іншомовна комунікативна компетенція, професійна спрямованість навчання, мотивація навчальної діяльності.*

Introduction. The relevance of the research is determined by the growing importance of students' ability to learn independently in higher education institution. In foreign language instruction, classroom hours are limited, which makes students' self-study a key component of effective learning. However, many higher education institutions still lack a systematic approach to organizing such work. This problem is particularly relevant for higher education institution, where graduates must communicate professionally in an international environment. Therefore, there is a need to substantiate the organization of students' self-study in foreign language learning.

Literature review. The first scholars who drew attention to the problem of independence and activity in learning were A. Diesterweg, J.-A. Comenius, J. Pestalozzi, and J.-J. Rousseau. Later, the issue of independent acquisition of knowledge was examined in the works of K. Ushynskyi, V. Sukhomlynskyi, and others. Various aspects of students' independent work have been studied in the research of Ukrainian scholars such as A. Aleksiuk, V. Buriak, O. Zaika, I. Dychkivska, L. Klymenko, V. Lutsenko, P. Pidkasystyi, M. Smetanskyi, and others.

A number of studies have been devoted specifically to students' independent work in the process of mastering a foreign language, addressing particular aspects of this issue (O. Akmaldynova, T. Husak, O. Demchenko, O. Kokhan, S. Nikolaieva, and others), as well as more general problems (T. Bila, A. Kuzmina, L. Luzhnykh, L. Oliinyk, and others).

The issues of organizing students' independent work in foreign language learning have been addressed in the studies of N. Zhuravska, S. Zaskalieta, L. Onuchak, and others.

The aim of the article The aim of the article is to substantiate and analyze the organization of students' independent work as an integral component of foreign language instruction in higher education, considering its structural, motivational, didactic, and professionally oriented aspects, as well as its role in developing students' communicative competence, information culture, and readiness for independent professional activity.

Discussion and the Research Results. Considering the organization of students' self-study as a process of creating a system of all elements of the organizational and psychological structure of learning activity, which provides the necessary external conditions for independent work in accordance with the individual characteristics of the student in order to achieve the main goal – the formation of their independence (Zhmura, 2010), we consider it necessary to analyze the main elements of the system of students' self-study. These include: the student as the subject of activity, the subject matter, the student's prior experience, knowledge, skills and abilities, the process, the product, and the result of activity (formed skills, abilities, personality traits, and acquired knowledge), the goal, as well as internal (motivation) and external conditions of activity.

In the context of solving the scientific problem of this study, it is fundamentally important to understand the main organizational and didactic means of implementing students' self-study in a foreign language at a higher education institution, as well as to determine the internal and external conditions of students' activity (motives, goals,

means, and subject matter). We will analyze the main conditions for organizing independent work, the structural components of self-study as an activity, and the features of the functioning of this system in the process of learning a foreign language by students of higher education institutions.

Students' self-study in a foreign language must undoubtedly be carried out in accordance with the basic general didactic, professionally oriented, and linguodidactic principles, which, as is well known, perform a regulatory function in structuring the educational process. The analysis of pedagogical and methodological literature made it possible to identify the principles that, in our view, determine the requirements for organizing students' independent work in the process of learning foreign languages. These include the principles of orientation of students' self-study toward the realization of the goals of education; activity and independence; consciousness; scientific validity; systematicity (consistency); accessibility; consideration of individual characteristics and the initial level of students' preparation; feedback; cognitive-practical, communicative-functional, and professional orientation; consideration of intra-subject and interdisciplinary connections; and the unity of form and content of education. We consider the implementation of the following key methodological principles to be particularly significant: speech-oriented learning, differentiated and interconnected teaching of different types of speech activity, consideration of the influence of the native language, and the dominant role of exercises.

Taking into account that the implementation of the principle of orienting students' independent work toward achieving the goals of education requires a clear understanding of the objectives of the educational process, and that the direct organization of independent work must correspond to the main didactic goals and tasks of the learning process, we will analyze the primary objectives of foreign language instruction in higher education institutions. We proceed from the premise that there are two approaches to addressing the problem of the goals of students professional training:

– a socially and state-oriented approach, focused on meeting the needs of society and the state for continuous development, from the standpoint of which the relevant goals are formulated on the basis of identifying the functions of a specialist and the set of their general and specific competencies necessary for their fulfillment, which is objectively required for the social development of students;

– a personally oriented approach, which is based on ensuring the needs of each student in their general and professional development and is aimed at considering the attitudes of future specialists, a certain level of formation of professional and other values, motives for professional development, and so forth (Морозова, 2024).

The most general target benchmark of students' professional training is referred to as the graduate's integral readiness to perform professional functions – that is, a complex integrated quality determined both by the goal of personally oriented professional training and the conditions of its implementation, as well as by the personality of the higher education graduate. The components of such readiness include: a psychological component, based on the student's deep awareness of the need to master internally accepted professional skills and qualities and their perception as personally significant for the performance of professional functions; and a practical component, meaning the necessary and sufficient level of formation of the entire set of competencies significant for professional activity, which ensures the external functioning of integral readiness as a system, as well as readiness for further self-improvement after graduation.

We believe that since the general goal of the educational process in higher education institutions is the formation of the integral readiness of a future specialist, it follows that the primary task is to create conditions that ensure harmony between personally significant and socially significant needs in the training of bachelors and masters. The goals of the educational process in a higher education institution should be aimed at actualizing the need for the self-formation of integral readiness for independent professional activity, the accumulation of direct training experience, and its stimulation.

Considering that general, socially significant goals of specialist training must be specified in the main objectives, and the main objectives – in various more specific goals, we will define the objectives of training specialists, which are further concretized in the goals of the foreign language educational process in a particular higher education institution, and, accordingly, in the goals and tasks of organizing students' self-study.

In connection with the emergence of the concept of a new Europe – a Europe without borders – characterized by the expansion of areas of cooperation and the need to create an effective pan-European system of information exchange, in 2001 the Council of Europe developed the document «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment» (supplemented in 2020 by the «Companion Volume»), which defines the goals, tasks, and content of foreign language education. The Council of Europe recommends that the purpose of foreign language teaching be regarded as the acquisition of knowledge and practical skills necessary for communication in real-life situations. Language should be used in terms of strategies applied to activate general and communicative competences in order to perform the required language actions and processes of text production and reception, which makes it possible to solve problems arising in situations related to various spheres of social life. Thus, communicative activity of students, as well as the reception and independent production of texts, is placed at the center of the educational process.

Since the main task of modern higher education institutions is to train specialists ready for international cooperation, proficiency in a foreign language is a necessary condition and a natural foundation for professionals. We believe that the main goals of independent work in terms of practical mastery of a foreign language are: achieving an appropriate level of foreign language communicative competence, developing professional competence, and preparing graduates to conduct self-directed learning in a foreign language after completing their studies at a higher education institution.

As communicative competence is viewed as the ability and readiness to engage in foreign-language interpersonal and intercultural communication, and competence and the ability to work with information and people are considered characteristics of information culture, the formation of information culture, in our view, can be regarded as an integrative goal of the foreign language educational process in modern higher education institutions (Berezhanska, 2020; Halus, 2010).

This goal is particularly important in the context of the development of the information society, in which information is regarded as a specific, strategically significant resource aimed at serving business and the economy as a whole.

The goals of foreign language learning in higher education institutions are ultimately determined by extralinguistic factors, in particular the need to train competitive specialists who, in our opinion, should first and foremost possess skills and abilities in the areas of «Knowledge Management» and «Business Intelligence» (Herschel, 2005).

Skills related to the perception and transmission of information form the basis of Business Intelligence, which is defined in (The Future of Knowledge Management, 2025) as:

– the process of transforming data into information and business knowledge to support informal decision-making;

– information technologies (methods and tools) for data collection, information consolidation, and providing business users with access to knowledge;

– business knowledge acquired through in-depth analysis of detailed data and consolidated information.

Thus, the goal of independent work in a foreign language in higher education institutions can be considered the formation of knowledge, skills, and abilities to determine the initial requirements and data of professional activity; the development of information resources; the acquisition and accumulation of knowledge; the transmission of information – its perception, processing, and use in professional activity; and the preparation of future specialists for business communication.

Professionally significant information, in our view, acts as a factor that regulates, directs, and stimulates the learning process. The purpose of speech activity becomes the satisfaction of the need for professional information. Speech actions are part of cognitive, professional, and general activity. The specificity of professional communication lies in the fact that it integrates two of the most important and mutually conditioned types of human activity: professional-labor activity and speech activity. On the basis of professional activity and for its sake, speech interaction among people unfolds within the framework of joint activity.

The goal of foreign language teaching, in our opinion, should be to teach a type of speech activity «which ensures for the learner the maximum acquisition of professional knowledge that a specialist most frequently uses in real professional

practice» (Korzh, 2021; Kapitan, 2021). The study of a foreign language, for example, in a non-linguistic higher education institution is not an end in itself: a foreign language serves as a means to achieve the goal of enhancing the educational level and erudition within one's specific field of specialization.

Proceeding from the main goal, we formulate the following key tasks of organizing students' independent work in a foreign language in higher education institutions: formation of independence as a personal trait; development of skills and abilities to perceive and use information; acquisition of professional knowledge; formation of linguistic and communicative competence; development of business communication skills; fostering students' interest in their chosen field of study.

It is known that the internal stimulus for activating students' cognitive activity, the driving force and source of formation and development of intellectual activity and independence, is cognitive needs. Cognitive interest as a personal quality is the basis of activity and independence, their condition and source, since it is connected with them and forms the foundation of the motive for independent activity. We consider activity, independence, and motivation as closely interrelated concepts, because only when students have the opportunity to demonstrate initiative, independence, and creativity can we expect proper motivation for learning activities (Balatska, 2020, pp. 17–18).

Since any activity is usually multi-motivated, it is important for organizing independent work to take into account different types of students' motivation in learning foreign languages. In relation to foreign language learning, three types of motivation are distinguished:

– motivation associated with the prospect of using the language in future professional activities (in one's field, during trips abroad, etc.);

– motivation associated with the prospect of applying the acquired knowledge and skills in extracurricular activities such as performances at events, competitions, Olympiads, reading newspapers and magazines, etc.;

– motivation related to the teacher's formulation of gradually more complex tasks in class and the organization of various forms of their completion. The latter is conventionally called proximal motivation. It serves as the basis for the dynamism of learning motives and their gradual transformation into conscious long-term motivation (Holubova, 2021).

In our view, this motivation for language training should be considered alongside the motives of independent activity:

– socially significant motives related to the realization of students' ideals and life plans (formation of worldview, moral principles, preparation for the chosen profession, desire to understand one's capabilities in this regard);

– motives related to the driving force of personal cognitive needs and cognitive interest;

– motives related to the individual's need for self-improvement and development of their abilities and purpose;

– motives related to various interests and hobbies.

The analysis of groups of motives made it possible to identify the main motives of students' independent work, which at different stages of learning a foreign language may be either leading or supplementary (Zhmura, 2010): cognitive, professional, social, and personal. We consider the gradual change of motives in learning activity an important criterion of the degree of development of independence as a personality trait.

In our view, in higher education institutions, in the training of highly qualified specialists, a special place is occupied by socially significant motives, among which the key role belongs to motives of professional orientation. Professional orientation simultaneously performs several functions: it is a core personal quality that connects other personal and professionally significant traits; it acts both as a motive and a regulator of professional actions; it guides the satisfaction of the leading needs and interests of the individual (Morozova, 2024).

As accurately noted by L. Onuchak, who studied the problem of pedagogical conditions for organizing students' independent extracurricular work, the set of stable leading motives that orient students toward creative work and reflect their desire for self-improvement and professional growth in their chosen field makes it possible to understand the close interconnection between a foreign language and the future profession. She proved that one of the important conditions for improving foreign language proficiency is the early professional orientation of students' independent extracurricular work (Onuchak, 2000).

Thus, proficiency in a foreign language in higher education implies that students master the language as a means of professional communication, which means the ability to perceive, understand, process, and convey professionally relevant information, as well as to influence communication participants through the means of a foreign language. Information can be considered as one of the factors regulating the process of communication and learning.

Conclusion. The study has shown that the organization of students' self-study in a foreign language in higher education should be viewed as a complex, systematic, and purposefully structured process that integrates structural, motivational, didactic, and professionally oriented components. Effective independent work requires the coordinated interaction of its key elements: the student as an active subject of learning, clearly defined goals, meaningful content, appropriate methods and forms of activity, as well as internal and external conditions that support learning.

Motivation, particularly professionally oriented and socially significant motives, plays a decisive role in activating students' cognitive activity and sustaining their engagement in self-directed learning. The implementation of general didactic and linguodidactic principles ensures the integrity and effectiveness of independent work and its alignment with the objectives of foreign language education.

The results confirm that professionally oriented self-study contributes not only to the development of foreign language communicative competence but also to the formation of students' information culture, their ability to work with professionally significant information, and their readiness for lifelong learning. Thus, well-organized self-study serves as a crucial mechanism for preparing competitive specialists capable of effective professional and intercultural communication.

Future research prospects include developing models for organizing independent work through digital technologies, empirically testing their effectiveness, studying students' individual learning trajectories, and analyzing the impact of professionally oriented content on the formation of foreign language communicative and information competence across different fields of study.

BIBLIOGRAPHY:

1. Бережанська Н. А., Оніщук І. І. Особливості навчання іноземної мови студентів гуманітарних спеціальностей у вищих навчальних закладах України. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Випуск 23. Т. 1. С. 13–16.

2. Галус О. М. *Наукові* підходи щодо професійної підготовки майбутніх педагогів у ступеневому вищому навчальному закладі. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.* Серія: педагогічні та психологічні науки. 2010. № 54. С. 13–17.

3. Жмура І. Забезпечення якості самостійної роботи студента: реалістично-прагматичний погляд викладача. *Технології навчання: науково-методичний збірник*. Рівне: НУВГП. 2010. С. 59–66.

4. Капітан Т. А. Комунікативна спрямованість освітнього процесу в навчанні іноземних мов. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Вип. 192. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2021. С. 77–80.

5. Корж О. Ю., Захаржевська А. А. Особливості навчання іноземної мови за професійним спрямуванням студентів немовних спеціальностей. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Філологічні науки.* 2021. № 7 (345), жовтень. С. 206–215.

6. Морозова Л. Організація самостійної роботи студентів у закладах вищої освіти України. *Український педагогічний журнал*. 2024. №4. С. 152–162.

7. Онучак Л. В. Планування та організація самостійної позааудиторної роботи студентів-економістів другого року навчання. *Теоретичні питання освіти та виховання*: Зб. наук. пр. К.: Вид. центр КДЛУ. 2000. № 13. С. 67–71.

8. Balatska L. P., Vyslobodska I. M. Needs analysis in teaching English for specific purposes. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського*. Серія : Філологія. Соціальні комунікації. 2020. Т. 31 (70). № 1. Ч. 2. С. 16–19.

9. Herschel R., Jones N. Knowledge management and business intelligence: The importance of integration. *Journal of Knowledge Management*. 2005. 9(4). P. 45–55.

10. Holubova H. V. Teaching foreign languages for professional purposes to the applicants of higher non-linguistic education *Закарпатські філологічні студії*. 2021. Випуск 16. С. 65–70.

11. The Future of Knowledge Management: Evolving Roles, Skills, and Expertise August 28, 2025. https://www.apqc.org/resource-library/resource-listing/future-knowledge-management-evolving-roles-skills-and-expertise

REFERENCES:

1. Berezhanska, N. A., Onishchuk, I. I. (2020). Osoblyvosti navchannia inozemnoi movy studentiv humanitarnykh spetsialnostei u vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [Features of Foreign Language Teaching for Students of Humanities Specialties at Higher Education Institutions of Ukraine]. In Innovatsiina pedahohika, (23, vol.), 13–16. (in Ukrainian)

2. Halus, O. M. (2010). Naukovi pidkhody shchodo profesiinoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv u stupenevomu vyshchomu navchalnomu zakladi [Scientific Approaches to the Professional Training of Future Educators in a Tiered Higher Education Institution]. In Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriia: pedahohichni ta psykholohichni nauky, (54), 13–17. (in Ukrainian)

3. Zhmura, I. (2010). Zabezpechennia yakosti samostiinoi roboty studenta: realistychno-prahmatychnyi pohliad vykladacha [Ensuring the Quality of Students' Independent Work: A Realistic and Pragmatic View of the Teacher]. In Tekhnolohii navchannia: naukovo-metodychnyi zbirnyk. Rivne: NUVHP, 59–66. (in Ukrainian)

4. Kapitan, T. A. (2021). Komunikatyvna spriamovanist osvitnoho protsesu v navchanni inozemnykh mov [The Communicative Orientation of the Educational Process in Foreign Language Teaching]. In Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky, (192), Kropyvnytskyi : RVV TsDPU im. V. Vynnychenka, 77–80. (in Ukrainian)

5. Korzh, O. Yu., Zakharzhevska, A. A. (2021). Osoblyvosti navchannia inozemnoi movy za profesiinym spriamuvanniam studentiv nemovnykh spetsialnostei [Features of Professionally Oriented Foreign Language Teaching for Students of Non-Linguistic Specialties]. In Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka: Filolohichni nauky, (7 (345)), 206–215. (in Ukrainian)

6. Morozova, L. (2024). Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy [Organization of Students' Independent Work in Higher Education Institutions of Ukraine]. In Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal, (4), 152–162. (in Ukrainian)

7. Onuchak, L. V. (2000). Planuvannia ta orhanizatsiia samostiinoi pozaaudytornoi roboty studentiv-ekonomistiv druhoho roku navchannia [Planning and Organization of Independent Extracurricular Work of Second-Year Economics Students]. In Teoretychni pytannia osvity ta vykhovannia: Zb. nauk. pr. K.: Vyd. tsentr KDLU, (13), 67–71. (in Ukrainian)

8. Balatska, L. P., Vyslobodska, I. M. (2020). Needs analysis in teaching English for specific purposes. In Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V.I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Sotsialni komunikatsii, (Vol. 31 (70), No. 1, Part 2), 16–19. (in English)

9. Herschel, R., Jones, N. (2005). Knowledge management and business intelligence: The importance of integration. In Journal of Knowledge Management, (9(4)), 45–55. (in English)

10. Holubova, H. V. (2021). Teaching foreign languages for professional purposes to the applicants of higher non-linguistic education. In Zakarpatski filolohichni studii, (16), 65–70. (in English)

11. The Future of Knowledge Management: Evolving Roles, Skills, and Expertise August 28, 2025. https://www.apqc.org/resource-library/resource-listing/future-knowledge-management-evolving-roles-skills-and-expertise

Дата першого надходження статті до видання: 13.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 373.3.016:57.081.1
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.15

Вікторія ІМБЕР
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького, 32, м. Вінниця, Україна, 21001
ORCID: *0000-0003-2908-9654*

Бібліографічний опис статті: Імбер, В. (2026). Педагогічні умови формування екологічної компетентності учнів початкових класів у процесі реалізації природничої освітньої галузі. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 103–108, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.15

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Екологічна компетентність – це необхідний атрибут громадянина, здатного жити в умовах концепції сталого розвитку, приймати виважені рішення щодо використання природних ресурсів і нести відповідальність за наслідки своєї діяльності. Її формування починається саме в початковій школі, де закладаються основи ціннісного ставлення до природи та елементарні практичні навички екологічно доцільної поведінки.

Екологічна компетентність є однією з ключових, що передбачає усвідомлення основи екологічної культури; виявлення інтересу до природи, активне ставлення до проблем довкілля; здатність до розумного та ощадливого природокористування.

Встановлено, що екологічна компетентність трактується як інтегративна якість особистості, що охоплює сукупність екологічних знань, умінь, практичного досвіду, ціннісних орієнтацій та мотивації, необхідних для ефективної, екологічно безпечної та відповідальної діяльності в довкіллі.

З'ясовано, що до структури екологічної компетентності входять такі компоненти: когнітивний (знаннєвий) компонент; ціннісно-мотиваційний (емоційно-ціннісний) компонент; діяльнісно-поведінковий (практичний) компонент; рефлексивно-оцінювальний компонент (додатковий).

Визначено педагогічні умови формування екологічної компетентності учнів в початковій школі: інтегрування змісту екологічної освіти в інші дисципліни початкової школи; реалізація діяльнісного підходу до формування екологічної компетентності учнів початкових класів; створення фізичного та інформаційного середовища, яке стимулює екологічну активність; формування ціннісно-мотиваційного компонента – екологічної свідомості та відповідальності учнів.

Здійснено добірку практичних завдань, екологічних акцій, ігор, квестів, вікторин тощо, які можна реалізовувати у межах кожної педагогічної умови.

Ключові слова: *екологічна компетентність, молодші школярі, педагогічні умови.*

Viktoriia IMBER
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Primary Education, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Ostrozkoho str., 32, Vinnytsia, Vinnytsia Region, Ukraine, 21001
ORCID: *0000-0003-2908-9654*

To cite this article: Imber, V. (2026). Pedahohichni umovy formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti uchniv pochatkovykh klasiv u protsesi realizatsii pryrodnychoi osvitnoi haluzi [Pedagogical conditions for forming environmental competence in primary school children within the natural science educational field]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 103–108, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.15

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING ENVIRONMENTAL COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITHIN THE NATURAL SCIENCE EDUCATIONAL FIELD

Environmental competence is an essential attribute of a citizen capable of living within the framework of sustainable development, making informed decisions regarding the use of natural resources, and taking responsibility for the consequences of their actions. Its formation begins in primary school, where the foundations of a value-based attitude toward nature and elementary practical skills for environmentally sound behavior are established.

Environmental competence is one of the key competencies, involving an awareness of the basics of environmental culture, a demonstrated interest in nature, an active stance toward environmental issues, and the capacity for wise and frugal resource management.

It has been established that environmental competence is interpreted as an integrative personality trait. This trait encompasses a synthesis of environmental knowledge, skills, practical experience, value orientations, and motivation necessary for effective, environmentally safe, and responsible activity within the environment.

The research clarifies that the structure of environmental competence includes the following components: cognitive (knowledge-based) component; value-motivational (emotional-value) component; activity-behavioral (practical) component; reflective-evaluative component (additional).

The pedagogical conditions for forming environmental competence in primary school students have been identified as: Integrating environmental education content into other primary school disciplines; Implementing an activity-based approach to forming students' environmental competence; Creating physical and informational environments that stimulate environmental activity; Developing the value-motivational component – specifically, the environmental consciousness and responsibility of children.

A selection of practical tasks has been compiled, including environmental campaigns, games, quests, and quizzes, which can be implemented within the framework of each pedagogical condition.

Key words: *environmental competence, primary school children, pedagogical conditions.*

Актуальність проблеми. Сучасний етап розвитку цивілізації характеризується посиленням глобальних екологічних проблем, що ставить перед освітою завдання формування нової якості особистості – здатності до відповідальної та свідомої взаємодії з довкіллям. У цьому контексті відбувається зміна парадигми: від традиційного екологічного виховання (як передачі знань і формування почуттів) до цілеспрямованого формування екологічної компетентності.

Екологічна компетентність – це необхідний атрибут громадянина, здатного жити в умовах концепції сталого розвитку, приймати виважені рішення щодо використання природних ресурсів і нести відповідальність за наслідки своєї діяльності. Її формування починається саме в початковій школі, де закладаються основи ціннісного ставлення до природи та елементарні практичні навички екологічно доцільної поведінки. Відтак, теоретичний аналіз сутності та структури цього поняття є критично важливим для розробки ефективної методики його формування.

Поняття "екологічна компетентність" не виникло одночасно, а є результатом тривалого розвитку педагогічної думки. Спочатку дослідники оперували термінами "екологічне виховання" та "екологічна освіта".

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Екологічне виховання**,** започатковане працями українських педагогів (зокрема, В. Сухомлинського та С. Русової), акцентувало увагу на формуванні любові до природи, почуття краси та емоційно-чуттєвого ставлення до довкілля. Це був етап накопичення знань про природу та осмислення моральних норм поведінки в ній.

З кінця XX століття, під впливом Болонського процесу та європейських освітніх стандартів, які вимагали орієнтації на результат, в педагогіку увійшов компетентнісний підхід**.** Згідно з цим підходом, метою освіти стає не просто передача знань, а формування здатності їх застосовувати у реальному житті.

Саме в цьому контексті виникло поняття *"екологічна компетентність"***.** На думку Н. Пустовіт воно є інтегративним і включає не лише знання (когнітивний аспект), а й уміння, навички, а головне – ціннісні орієнтації та особисту готовність до дії (Pustovit, 2008).

У Державному стандарті початкової освіти екологічна компетентність визначена як одна з ключових, що передбачає [2]:

1. Усвідомлення основи екологічної культури.

2. Виявлення інтересу до природи, активне ставлення до проблем довкілля.

3. Здатність до розумного та ощадливого природокористування.

У вітчизняній науковій літературі (праці І. Андрусенко, Н. Бібік, О. Савченко, І. Зязюна та ін.) екологічна компетентність трактується як *інтегративна якість особистості***,** що охоплює сукупність екологічних знань, умінь, практичного досвіду, ціннісних орієнтацій та мотивації, необхідних для ефективної, екологічно безпечної та відповідальної діяльності в довкіллі.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та визначенні ключових педагогічних умов, що сприяють ефективному формуванню екологічної компетентності учнів

початкових класів під час вивчення предметів природничої освітньої галузі.

Виклад основного матеріалу дослідження. На думку І. Коновальчук, для ефективної організації освітнього процесу, особливо в початковій школі, необхідно чітко розуміти внутрішню структуру екологічної компетентності (Konovalchuk, 2016). У педагогіці її прийнято розділяти на взаємопов'язані компоненти, які у сукупності формують цілісну здатність особистості до екологічної діяльності.

Традиційно виділяють три основні компоненти, хоча часто їх розширюють до чотирьох для більшої повноти.

1. Когнітивний (знаннєвий) компонент. Цей компонент є інтелектуальною базою компетентності. Він включає: системні знання про природу; екологічні закони та принципи; знання про локальні та глобальні проблеми**;** знання про шляхи вирішення**.**

У початковій школі цей компонент формується через інтегрований курс "Я досліджую світ" і має бути максимально наочним, емоційно насиченим та орієнтованим на місцевий матеріал (природа рідного краю).

2. Ціннісно-мотиваційний (емоційно-ціннісний) компонент. Цей компонент є найважливішим для стійкої екологічної поведінки, оскільки він визначає внутрішню готовність особистості до дії. Він включає: ціннісне ставлення до природи; екологічну свідомість; мотивацію до діяльності; емпатію.

О. Федій зазначає, що формування цього компонента у молодших школярів відбувається через переживання, емоційне залучення під час екскурсій, спостережень, читання художніх творів екологічного змісту та особистий приклад учителя (Fediy, 2022).

3. Діяльнісно-поведінковий (практичний) компонент. Це реалізація набутих знань і цінностей у конкретних діях. Цей компонент відображає здатність учня застосовувати теоретичні знання на практиці. Він включає: практичні вміння; уміння працювати з інформацією; вміння розв’язувати прості екологічні задачі; стійку екологічно доцільну поведінку.

4. Рефлексивно-оцінювальний компонент (додатковий). Багато сучасних дослідників виділяють цей компонент як окремий, підкреслюючи його важливість для розвитку самостійності. Він охоплює: самооцінку; прогнозування; критичне мислення; коригування поведінки.

С. Шмалей зазначає, що у контексті Нової української школи екологічна компетентність має подвійний статус: вона є як окремою ключовою компетентністю, так і наскрізною лінією, яка інтегрує зміст усіх освітніх галузей (Shmaley, 2008).

Екологічна компетентність (визначена у Державному стандарті як "Екологічна безпека та сталий розвиток") є однією з десяти ключових компетентностей, поряд із комунікативною, громадянською та іншими [5]. Це підкреслює її рівнозначну важливість для успішної соціалізації та самореалізації особистості.

На думку Л. Липової, Т. Лукашенко, В. Малишева найбільш ефективно екологічна компетентність формується завдяки її наскрізному характеру, тобто інтеграції в усі навчальні предмети (Lypova L., Lukashenko T., Malyshev V., 2012):

• Природнича освітня галузь. Центральне місце формування (через "Я досліджую світ"). Тут закладається когнітивна база.

• Мовно-літературна галузь. Формування через написання творів, читання текстів про природу, створення екологічних слоганів (ціннісний і комунікативний аспекти).

• Математична галузь. Розв'язання задач екологічного змісту (наприклад, обчислення кількості заощадженої води, електроенергії при ощадливому використанні) – діяльнісний аспект.

• Мистецька галузь. Створення виробів із природних або вторинних матеріалів, малювання природи – ціннісний та практичний аспекти.

• Соціальна та здоров’язбережувальна галузі. Усвідомлення впливу стану довкілля на здоров'я людини (наприклад, вплив забруднення повітря на дихальну систему) – свідомість і відповідальність.

Така інтеграція дозволяє уникнути фрагментарності знань і перетворити екологічну компетентність на цілісний механізм поведінки, що застосовується учнем у будь-якій життєвій ситуації.

Отже, поняття "екологічна компетентність" є багатомірним, динамічним та інтегративним. Це не просто набір знань, а комплексна особистісна якість, що поєднує: когнітивний блок

(розуміння екологічних закономірностей); ціннісно-мотиваційний блок (усвідомлення цінності природи та особистої відповідальності); діяльнісно-поведінковий блок (здатність практично розв'язувати екологічні проблеми).

У початковій школі закладаються основи світогляду, ціннісного ставлення до природи та елементарних практичних навичок, що є фундаментом цієї компетентності.

Л. Курняк, Л. Липова, Т. Лукашенко екологічну компетентність учнів початкових класів тлумачать як інтегративну якість особистості, що виявляється у свідомому ставленні до природи, розумінні елементарних екологічних зв'язків та готовності до екологічно доцільної поведінки в повсякденному житті (Kurniak, 2015).

Для забезпечення ефективності цього процесу необхідно створити педагогічні умови – сукупність взаємопов'язаних заходів, засобів, форм та методів навчання і виховання, які забезпечують досягнення поставленої мети. Основними педагогічними умовами формування екологічної компетентності в початковій школі є інтеграція змісту, застосування діяльнісного підходу, створення розвивального середовища та використання особистісно орієнтованих технологій.

Отож *першою педагогічною умовою назвемо – Інтегрування змісту екологічної освіти в інші дисципліни початкової школи.*

Ключовою педагогічною умовою є забезпечення наскрізності екологічної освіти. У початковій школі це реалізується через інтегрований курс «Я досліджую світ», який об'єднує знання з природничої, громадянської та соціальної, технологічної та здоров'язбережувальної освітніх галузей. Основні екологічні знання (про живі організми, їхнє середовище, взаємозв'язки) формуються в межах тематичних блоків ЯДС. Наприклад, вивчаючи тему «Вода», учні не лише дізнаються про її властивості, але й про цінність водних ресурсів та шляхи їх забруднення і заощадження.

Елементи екологічного виховання можна вводити і на інших уроках:

Математика – розрахунки споживання води, електроенергії в родині, аналіз графіків забруднення.

Українська мова та читання – обговорення текстів природознавчого змісту, написання міні-есе про охорону природи, створення листівок на екологічну тематику.

Така інтеграція дозволяє учням усвідомити, що екологія – це не окремий предмет, а життєва необхідність та комплексна проблема, що стосується всіх сфер.

Формування екологічної компетентності має відбуватися системно, забезпечуючи поступове ускладнення завдань від 1 до 4 класу. Наприклад:

Клас	Пріоритетний напрям	Формовані елементи компетентності
1 клас	Елементарні правила взаємодії з природою	Спостережливість, естетичне ставлення, знання правил догляду за рослинами, тваринами.
2 клас	Взаємозв'язки в природі	Розуміння ланцюгів живлення, впливу діяльності людини на найближче оточення.
3 клас	Екологічні проблеми та ресурси	Усвідомлення цінності ресурсів (вода, ґрунт), основи сортування сміття та заощадження.
4 клас	Сталий розвиток та відповідальність	Розуміння глобальних проблем на елементарному рівні, відповідальна поведінка у громаді.

Ця послідовність забезпечує міцність знань та їх переведення у стійкі звички.

Другою педагогічною умовою ми визначили – Реалізація діяльнісного підходу до формування екологічної компетентності учнів початкових класів, яка передбачає активне залучення учнів до практичної природоохоронної діяльності. Навчання має відбуватися через відкриття та створення.

Наприклад, упровадження на уроках ЯДС міні-досліджень. Проведення простих дослідів і спостережень, наприклад, вплив світла, води на ріст рослини, вивчення забруднення повітря у дворі школи (за допомогою моніторингу). Це формує вміння аналізувати, порівнювати та робити висновки.

О. Сєрік пропонує реалізацію учнями початкової школи екологічних проєктів, на яких учні працюють над реальними проблемами (Serik, 2016). Наприклад, акція «Екопатруль», де учні моніторять чистоту шкільної території. Або ж практичне дослідження «Шкільний город». Під час якого учні отримують практичний догляд за рослинами, вивчення процесу вирощування

без хімікатів. Проєктна діяльність розвиває не лише екологічні знання, але й соціальні навички та відповідальність.

Ефективним засобом формування екологічної компетентності є використання ігрових та інтерактивних методів, які відповідають психологічним особливостям молодших школярів. Наприклад, *рольові ігри* такі, як «Фабрика та еколог», «Суд над забруднювачем», де учні приміряють на себе різні ролі та шукають компромісні екологічні рішення. *Екологічні квести та вікторини*. Наприклад, ігри на знання місцевої флори і фауни, правил поводження у лісі, правил сортування сміття. *Моделювання ситуацій*. Розігрування ситуацій, що вимагають екологічно правильного вибору (наприклад, куди викинути батарейку, як допомогти пташці). Це формує навичку прийняття екологічно доцільних рішень.

Третьою важливою педагогічною умовою ми визначили – Створення фізичного та інформаційного середовища, яке стимулює екологічну активність. Навчальне середовище НУШ має бути не лише безпечним, а й пізнавальним.

Реалізація цієї умови передбачає організацію куточка, де діти доглядають за рослинами, проводять прості досліди, спостерігають за живими об'єктами (акваріум, тераріум). Це формує практичні навички догляду та ціннісне ставлення. Також оформлення разом з учнями екологічних стендів та інформаційних зон, де буде розміщуватись актуальна інформація про екологічні події, поради щодо заощадження, схеми сортування відходів. Це створює постійний інформаційний фон. Також, на думку О. Сєрік, у класі або школі варто реалізувати екологічну інфраструктуру (Serik, 2016). Тобто, встановлювати різні контейнери для роздільного збору сміття (папір, пластик, батарейки). Сама школа стає моделлю екологічно відповідальної поведінки.

Екологічна компетентність не може бути сформована лише в межах класу. Необхідне активне використання зовнішнього середовища. Наприклад, екскурсії та цільові прогулянки, регулярні виходи до парку, лісу, річки. Мета – не лише спостерігати, але й вивчати вплив людини на ці об'єкти (наприклад, прибрати територію, дослідити якість ґрунту).

Співпраця з батьками також є необхідним елементом формування екологічної свідомості дітей. Залучення батьків до спільних екологічних проєктів (створення годівниць, спільне сортування сміття вдома, спільна посадка дерев). Родина є ключовим агентом соціалізації та виховання.

Четвертою, але найважливішою педагогічною умовою є *«Формування ціннісно-мотиваційного компонента – екологічної свідомості та відповідальності учнів».* Це досягається через технології, орієнтовані на внутрішній світ дитини. Наприклад, це можуть бути створені ситуації успіху. Схвалення та заохочення будь-яких проявів екологічно доцільної поведінки, надання дитині можливості відчути себе захисником природи.

В позаурочний час це можуть бути етичні бесіди та дискусії. Обговорення моральних аспектів взаємодії людини і природи, екологічних казок, оповідань та фільмів. Це сприяє розвитку емпатії до живих істот та поваги до природи.

Під час реалізації цієї педагогічної умови важлива систематична рефлексія та самооцінка учнями власної екологічної діяльності. Учитель може запропонувати вести екологічні щоденники: ведення записів про власні екологічні дії вдома та у школі (скільки води заощадив, яке сміття посортував). Це допомагає усвідомити та оцінити свій внесок.

Під час проходження педагогічної практики ми пропонували учням 4 класу складати портфоліо екологічних досягнень: збір малюнків, фотографій, звітів про участь у проєктах. Портфоліо було інструментом самоконтролю та візуалізації прогресу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Формування екологічної компетентності учнів початкових класів – це комплексний, багатогранний та тривалий процес, успіх якого залежить від створення ряду педагогічних умов.

Дотримання визначених педагогічних умов дозволяє перетворити початкову школу на простір, де дитина не лише засвоює знання про природу, але й формує активну громадянську позицію та глибоку особисту відповідальність за стан довкілля. Ця основа є критично важливою для виховання екологічно свідомого громадянина України. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розробці та впровадженні методичного супроводу для формування екологічної компетентності молодших школярів в умовах дистанційного та змішаного навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Atorina, V., Imber, V., Viktorenko, I., Balakirieva, V., & Loboda, O. (2024). Environmental awareness for teachers: A sustainable future. Amazonia Investiga, 13(74), 165–179.
2. Державний стандарт початкової освіти. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text
3. Коновальчук І. І. Теоретичні й технологічні аспекти формування екологічної компетентності молодших школярів. Молодь і ринок. 2016. №5. С. 20–24.
4. Курняк Л. М. Екологічна культура: поняття та формування. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2015. № 10. С. 48–51 URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2015_10_14
5. Липова Л., Лукашенко Т., Малишев В. Екологічна компетентність особистості в умовах фундаменталізації освіти. Освіта регіону: Політологія, психологія, соціальні комунікації. 2012. № 3. 246 с.
6. Пустовіт Н. А., Пруцакова О. Л., Руденко Л. Д., Колонькова О. О. Формування екологічної компетентності школярів: наук.-метод. посібник. Київ: Педагогічна думка, 2008. 64 с.
7. Сєрік О.В. Практика виконання екологічних проектів у школі. Харків: Основа, 2016. 110 с.
8. Федій О., Макаренко Я., Мірошніченко Т. Формування екологічної компетентності молодших школярів засобами екологічної стежки. Естетика і етика педагогічної дії: зб. наук. пр. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. 2022. Вип. 26. С. 216–230.
9. Шмалей С. Формування екологічної компетентності школярів: наук.-метод. посіб. Київ: Педагогічна думка, 2008. 64 с.

REFERENCES:

1. Atorina, V., Imber, V., Viktorenko, I., Balakirieva, V., & Loboda, O. (2024). Environmental awareness for teachers: A sustainable future. Amazonia Investiga, 13(74), 165–179. [in English]
2. Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity. [State Standard of Primary Education] URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text [in Ukrainian]
3. Konovalchuk I. I. (2016) Teoretychni y tekhnolohichni aspekty formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv. [Theoretical and technological aspects of the formation of environmental competence of younger schoolchildren]. Molod i rynok. №5. S. 20–24. [in Ukrainian]
4. Kurniak L. M. (2015) Ekolohichna kultura: poniattia ta formuvannia. [Ecological culture: concept and formation] Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina». № 10. S. 48–51 URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2015_10_14 [in Ukrainian]
5. Lypova L., Lukashenko T., Malyshev V. (2012) Ekolohichna kompetentnist osobystosti v umovakh fundamentalizatsii osvity. [Ecological competence of the individual in the context of fundamentalization of education] Osvita rehionu: Politolohiia, psykholohiia, sotsialni komunikatsii. № 3. 246 s. [in Ukrainian]
6. Pustovit N. A., Prutsakova O. L., Rudenko L. D., Kolonkova O. O. (2008) Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti shkoliariv. [Formation of environmental competence of schoolchildren]: nauk.-metod. posibnyk. Kyiv: Pedahohichna dumka, 64 s. [in Ukrainian]
7. Sierik O.V. (2016) Praktyka vykonannia ekolohichnykh proektiv u shkoli. [Practice of implementing environmental projects at school] Kharkiv: Osnova. 110 s. [in Ukrainian]
8. Fedii O., Makarenko Ya., Miroshnichenko T. (2022) Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv zasobamy ekolohichnoi stezhky. [Formation of environmental competence of younger schoolchildren through an ecological trail] Estetyka i etyka pedahohichnoi dii: zb. nauk. pr. In-t ped. osvity i osvity doroslykh imeni Ivana Ziaziuna NAPN Ukrainy, Poltav. nats. ped. un-t imeni V. H. Korolenka. Vyp. 26. S. 216–230. [in Ukrainian]
9. Shmalei S. (2008) Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti shkoliariv [Formation of environmental competence of schoolchildren]: nauk.-metod. posib. Kyiv: Pedahohichna dumka. 64 s. [in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 19.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 37.016:78.071.1:398.8
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.16

Аліна КОВАЛЕНКО
аспірантка кафедри педагогіки та психології початкової освіти, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, вул. Київська, 24, м. Глухів, Сумська область, 41400, Україна
ORCID: *0000-0001-9636-6987*

Бібліографічний опис статті: Коваленко, А. (2026). Інтеграція народнопісенної спадщини у музичну освіту молодших школярів. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 109–113, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.16

ІНТЕГРАЦІЯ НАРОДНОПІСЕННОЇ СПАДЩИНИ У МУЗИЧНУ ОСВІТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті постає проблема інтеграції української народної пісні у процес музичної освіти учнів початкових класів у контексті реалізації компетентнісного підходу у сучасній початковій школі. Актуальність даного дослідження постає з необхідності зберегти та передати народні цінності, підвищити ефективність формування вокальних навичок та вокальної компетентності молодших школярів засобами української народної пісні.

Здійснено аналіз наукових підходів до проблеми вокального виховання дітей на основі вітчизняних та зарубіжних наукових робіт в галузі музичної педагогіки, мистецької освіти, фольклористики. Конкретизовано поняття «вокальна компетентність», «вокальна освіта молодших школярів» та «народнопісенна спадщина» в змісті початкової мистецької освіти. Аргументовано педагогічний потенціал української народної пісні як засобу формування вокальної компетентності дітей, розвитку вокально-інтонаційних навичок, почуття національної самосвідомості.

У статті з'ясовано головні напрями інтеграції народнопісенного матеріалу у зміст вокального навчання молодших школярів через основні види музичної діяльності на уроках музичного мистецтва: вокально-хорову роботу, слухання, пофразне розучування пісень, ігрову та творчу діяльність, гру на дитячих музичних інструментах. Сформульовано методичні прийоми та засоби використання української народної пісні в позакласній діяльності для забезпечення формування інтересу до вокальної роботи та розвитку вокальних навичок. Підкреслено важливість цілеспрямованого та системного застосування народнопісенної спадщини у вокальній діяльності молодших школярів.

Реалізовано висновок, що інтеграція української народної пісні у вокальну діяльність молодших школярів є ефективним прийомом формування вокальної компетентності, а також творчого розвитку особистості дітей.

Ключові слова: *вокал, вокальна компетентність, молодші школярі, початкова освіта, народна пісня, народнопісенна спадщина.*

Alina KOVALENKO
Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Kyivska str., 24, Hlukhiv, Sumy Region, 41400, Ukraine
ORCID: *0000-0001-9636-6987*

To cite this article: Kovalenko, A. (2026). Intehratsiia narodnopisennoi spadshchyny u muzychnu osvitu molodshykh shkoliariv [Integration of folk song heritage into the musical education of primary school pupils]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 109–113, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.16

INTEGRATION OF FOLK SONG HERITAGE INTO THE MUSICAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

The article addresses the problem of integrating Ukrainian folk songs into the process of musical education of primary school pupils in the context of implementing a competence-based approach in modern primary education. The relevance of this study arises from the need to preserve and transmit national cultural values, as well as to increase the effectiveness of forming vocal skills and vocal competence of younger schoolchildren by means of Ukrainian folk songs.

The analysis of scientific approaches to the problem of vocal education of children is carried out on the basis of domestic

and foreign research works in the fields of music pedagogy, art education and folklore studies. The concepts of "vocal competence", "vocal education of primary school pupils" and "folk song heritage" are specified within the content of primary art education. The pedagogical potential of Ukrainian folk songs as a means of forming children's vocal competence, developing vocal and intonational skills, and fostering a sense of national identity is substantiated.

The article identifies the main directions of integrating folk song material into the content of vocal education of primary school pupils through the basic types of musical activities in music lessons, including vocal and choral work, listening activities, phrase-by-phrase song learning, game-based and creative activities, as well as playing children's musical instruments. Methodical techniques and means of using Ukrainian folk songs in extracurricular activities are formulated in order to ensure the formation of interest in vocal activity and the development of vocal skills. The importance of purposeful and systematic application of folk song heritage in the vocal activity of younger schoolchildren is emphasized.

It is concluded that the integration of Ukrainian folk songs into the vocal activity of primary school pupils is an effective means of forming vocal competence as well as fostering the creative development of children's personalities.

Key words: *vocal performance, vocal competence, primary school pupils, primary education, folk song, folk song heritage.*

Актуальність проблеми. Актуальність дослідження полягає в сучасному розвитку освіти молодших школярів, яке орієнтоване на компетентнісний підхід і передбачає актуалізацію не тільки вокальних знань, а й ключових компетентностей (Кремень, 2010). Значного значення набуває вокальна освіта учнів початкових класів як істотний чинник духовного, естетичного, культурного та креативного розвитку.

Українська народнопісенна спадщина має високий потенціал у процесі формування вокальної компетентності молодших школярів тому, що є невід'ємною часткою національної культури. Вокальні навички формуються через мелодичну доступність, образність, виховний зміст українських народних пісень. У практиці завдяки народнопісенному матеріалу в дітей молодшого шкільного віку розвивається музичний слух, емоційне відчуття, інтонаційна виразність, але використання народної пісні не завжди реалізується як цілісна система вокального навчання.

Дослідження в галузі вокальної педагогіки відокремлюють народну пісню, як інтонаційно доступний, виразний, емоційно насичений засіб для створення сприятливих умов формування вокальної компетентності молодших школярів, а саме розвитку вокальних навичок, музичного слуху, креативного художньо-мистецького мислення (Падалка, 2008).

Проблема формування музичного та вокального виховання у контексті саме інтеграції народнопісенної спадщини у зміст вокального навчання дітей молодшого шкільного віку досліджувалась на недостатньому рівні. Це спричинило необхідність теоретично обґрунтувати цілеспрямоване та систематичне використання народного фольклору у вокальній діяльності молодших школярів.

Отже, актуальність нашого дослідження випливає з потреби поєднати українську народну пісню і сучасні вокальні підходи з практичною метою формування вокальної компетентності учнів початкових класів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізуючи останні дослідження і публікації українських та зарубіжних науковців за тематикою вокальної освіти молодших школярів, ми виокремили ряд наукових праць, де помітили дослідження аспектів вокального навчання, виховання з застосування народнопісенних засобів. Але проблема формування вокальної компетентності молодших школярів засобами народної пісні привертає увагу педагогів, музикантів, викладачів вокального мистецтва, проте саме в аспекті інтегрування народнопісенної спадщини потребує більш системного вивчення.

Зарубіжні дослідження виявили інтерес до запровадження елементів народної музичної спадщини в процес вокальної діяльності молодших школярів. Fan підкреслив, що народні елементи у музичній освіті молодших школярів відіграють пізнавальну та виховну роль і акцентував на потребі адаптувати навчальний матеріал до культурних традицій (Fan, 2025).

Pei Xian Lun і Ariffin запропонували структурування навчальної роботи на основі народної музики, інтеграція народної музики сприяє розвитку музичного мислення молодших школярів (Pei Xian Lun, Ariffin, 2024).

Hallam і Welch досліджували вплив вокального навчання на соціальний, емоційний, культурний та інтелектуальний розвиток молодших школярів з використанням музичних жанрів народнопісенної спадщини у навчальні програми, щоб відповідав віковому та психологічному розвитку шко-

лярів (Hallam, 2010; Welch, 2006).

Також ми аналізували зарубіжні дослідження, в яких науковці наголошують на важливості сімейних і суспільних практик в передачі пісенної спадщини співпраці сім'ї та школи у контексті вокальної діяльності (Ćalić & Đurđanović, 2020; Rajabov, 2021; Ilić, 2025).

Українські наукові здобутки показують важливість національно-культурної інтеграції народної пісенної спадщини у системі вокального навчання молодших школярів. Отич О.М. аналізує вокальне виховання в загальній школі і наголошує на важливості підбору пісенного матеріалу таким чином, щоб він відповідав особливостям вікового розвитку (Отич, 2014, 156–158).

Гуменюк А.І. у своїй праці зосереджується на педагогічних можливостях впливу народнопісенного репертуару на вокальний слух, відчуття ритму, вокальну культуру та створення позитивної основи для розвитку вокально-творчого потенціалу (Гуменюк, 2015, 12–17).

Коваль Т.В. акцентує увагу на тому, що народна пісня сприяє вокальному розвитку і формує морально-естетичні цінності умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» (Коваль, 2020).

Лубар Р.О. і Лоцман Р. досліджували використання народних пісень у навчально-виховній діяльності і пропонували культурно-освітній простір музею української пісні як ефективному засобу передачі музичної спадщини (Лубар, 2005; Лоцман, 2024).

Ляшенко Н.І. застосовує в своїх наукових дослідженнях педагогічні прийоми, які потрібно використовувати під час навчання співу, а саме формування вокальних навичок учнів початкових класів може бути реалізоване завдяки системного застосування народнопісенного матеріалу (Ляшенко, 2016).

Системний аналіз наукових досліджень висвітлив в окремих працях питання вокального виховання учнів молодшого шкільного віку, а саме інтеграція української народної спадщини поки що вивчається недостатньо цілісно.

Мета дослідження. Тож метою нашого дослідження є обґрунтування можливості інтеграції української народної пісні в музичну освіту молодших школярів для формування їх вокальної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. В межах дослідження ми розглядали вокальну компетентність як інтегративну здатність учнів початкових класів до передачі художнього образу вокального матеріалу.

Було проведено експеримент, спрямований на перевірку ефективності використання українських народних пісень на уроках музичного мистецтва початкової школи. Ми визначили структурні складники вокальної компетентості (мотиваційно-ціннісниий когнітивно-інтелектуальний емоційно-почуттєвий операційно-діяльнісний рефлексивно-оцінний), критерії, показники і рівні розвитку вокальної компетентності. Розробили педагогічну модель та методику формування вокальної компетентності молодших школярів через інтеграцію української народної пісні Експериментальна робота включала констатувальний, формувальний та контрольний етапи і проводилася на базі закладів загальної середньої освіти різних регіонів України, зокрема: Крихівецького ліцею Івано-Франківської міської ради, комунального закладу «Золочівський ліцей № 3» Золочівської селищної ради, Волошнівської гімназії, Андріяшівської гімназії Роменського району Сумської області, Ворожбянського ліцею Сумської області, Слоутського навчально-виховного комплексу, Мутинської та Тулиголівської гімназій Конотопського району Сумської області.

Констатувальний етап показав результати рівнів сформованості вокальної компетентності учнів початкових класів, де високий рівень мали 26% учнів, середній рівень – 50,8%, низький – 22,8%. Це підштовхнуло нас на думку необхідності цілеспрямованого педагогічного впливу використання української народної пісні у вокальній діяльності школярів.

На формальному етапі дослідження ми впровадили методику, яка передбачала інтеграцію української народної пісні у вокальну діяльність молодших школярів: пофразне розучування пісні, слухання, вокально-хорова діяльність, ігрова та творча робота, використання дитячих музичних інструментів з врахуванням розвитку правильного вокального дихання, чистоти інтонування правильної артикуляції та дикції, вокальної виразності.

Результати контрольного етапу педагогічного дослідження засвідчили позитивну дина-

міку у формуванні вокальної компетентності молодших школярів шляхом інтеграції народнопісенної спадщини. Кількість молодших школярів з високим рівнем зросла до 29,2% (на 3.2%), середній рівень зріс до 56,9% (на 6,1%) тоді як низький рівень зменшився до 13,9% (на 8,9%). Отримані результати підтверджують ефективність застосування використання української народної пісні на уроках музичного креативних вокальних здібностей.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, наше дослідження довело, що систематична інтеграція народнопісенної спадщини у музичну діяльність молодших школярів сприяє підвищенню рівня сформованості їхньої вокальної компетентності, тобто формуванню вокальних навичок, активізації інтересу до народної музики, розвитку мистецтва у початковій школі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ćalić M., Đurđanović M. Family and its role in the cultivation and preservation of traditional folk music at junior primary school age. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. 2020. Vol. 8, No. 3. P. 23–32.

2. Fan S. Research on the integration of traditional music elements in primary school music basic teaching.*Journal of Sociology and Education*. 2025. Vol. 1, No. 9. P. 85–90.

3. Hallam S. The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children. *International Journal of Music Education*. 2010. Vol. 28, No. 3. P. 269–289.

4. Ilić V., Stojanović T., Božović S., Preljević A. A. Serbian traditional folk music creation in education. *Science International Journal*. 2025. Vol. 4, No. 1. P. 55–63.

5. Pei Xian Lun, Ariffin A. Development of teaching activity framework by using Han folk music for primary schools. *International Journal of Modern Education*. 2024. Vol. 6, No. 23. P. 45–56.

6. Rajabov T. Educational importance of folk songs in primary education. *World of Science: Pedagogical Studies*. 2021. No. 1. P. 19–24.

7. Welch G. F. Singing and vocal development in children. *International Journal of Music Education*. 2006. Vol. 24, No. 1. P. 5–16.

8. Гуменюк А. І. Українські народні пісні у музичному вихованні школярів. *Мистецтво та освіта*. 2015. № 2. С. 12–17.

9. Кремень В. Г. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Освіта України*. 2010. № 7. С. 4–9.

10. Лоцман Р. Музей української пісні як інноваційний культурно-освітній простір для збереження національних традицій. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 3. С. 149–159.

11. Лубар Р. О. Музично-естетичне виховання молодших школярів засобами українського фольклору : навч.-метод. посіб. Кіровоград, 2005. 214 с.

12. Ляшенко Н. І**.** Формування вокальних умінь учнів початкової школи у процесі музичного навчання. *Початкова школа*. 2016. № 9. С. 45–49.

13. Отич О. М. Музична педагогіка: теорія і практика: навч. посіб. Київ : Либідь, 2014. 256 с.

14. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін : монографія. Київ. Освіта України, 2008. 274 с.

REFERENCES:

1. Ćalić M., Đurđanović M. (2020) Family and its role in the cultivation and preservation of traditional folk music at junior primary school age. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, Vol. 8, No. 3, pp. 23–32. (in English)

2. Fan S. (2025) Research on the integration of traditional music elements in primary school music basic teaching. *Journal of Sociology and Education*, Vol. 1, No. 9, pp. 85–90. (in English)

3. Hallam S. (2010) The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children. *International Journal of Music Education*, Vol. 28, No. 3, pp. 269–289. (in English)

4. Ilić V., Stojanović T., Božović S., Preljević A. A. (2025) Serbian traditional folk music creation in education. *Science International Journal*, Vol. 4, No. 1, pp. 55–63. (in English)

5. Pei Xian Lun, Ariffin A. (2024) Development of teaching activity framework by using Han folk music for primary schools. *International Journal of Modern Education*, Vol. 6, No. 23, pp. 45–56. (in English)

6. Rajabov T. (2021) Educational importance of folk songs in primary education. *World of Science: Pedagogical Studies*, No. 1, pp. 19–24. (in English)

7. Welch G. F. (2006) Singing and vocal development in children. *International Journal of Music Education*, Vol. 24, No. 1, pp. 5–16. (in English)

8. Humeniuk A. I. (2015) Ukrainski narodni pisni u muzychnoти vykhovanni shkoliariv [Ukrainian folk songs in musical education of schoolchildren]. *Mystetstvo ta osvita*, No. 2, pp. 12–17. (in Ukrainian)

9. Kremen V. H. (2010) Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti [Competence-based approach in modern education]. *Osvita Ukrainy*, No. 7, pp. 4–9. (in Ukrainian)

10. Lotsman R. (2024) Muzei ukrainskoi pisni yak innovatsiinyi kulturno-osvitnii prostir dlia zberezhennia natsionalnykh tradytsii [Museum of Ukrainian song as an innovative cultural and educational space for preserving national traditions]. *Ukrainian Pedagogical Journal*, No. 3, pp. 149–159. (in Ukrainian)

11. Lubar R. O. (2005) Muzychno-estetychne vykhovannia molodshykh shkoliariv zasobamy ukrainskoho folkloru [Musical and aesthetic education of primary schoolchildren by means of Ukrainian folklore]. Kirovohrad, 214 p. (in Ukrainian)

12. Liashenko N. I. (2016) Formuvannia vokalnykh umin uchniv pochatkovoi shkoly u protsesi muzychnoho navchannia [Formation of vocal skills of primary school students in the process of music education]. *Pochatkova shkola*, No. 9, pp. 45–49. (in Ukrainian)

13. Otych O. M. (2014) Muzychna pedahohika: teoriia i praktyka [Music pedagogy: theory and practice]. Kyiv : Lybid, 256 p. (in Ukrainian)

14. Padalka H. M. (2008) Pedahohika mystetstva: teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin [Art pedagogy: theory and methodology of teaching art disciplines]. Kyiv : Osvita Ukrainy, 274 p. (in Ukrainian)

Дата першого надходження статті до видання: 25.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 37.016:5:37.013.73
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.17

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. (2026). Технології критичного мислення в навчанні природничої освітньої галузі: шлях до глибокого розуміння. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 114–119, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.17

ТЕХНОЛОГІЇ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В НАВЧАННІ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ: ШЛЯХ ДО ГЛИБОКОГО РОЗУМІННЯ

У статті досліджено проблему інтеграції технологій критичного мислення у природничу освітню галузь початкової школи в умовах глибинних трансформацій сучасної системи освіти. Автори наголошують, що нова освітня парадигма спрямована на всебічний інтелектуальний і моральний розвиток особистості, формування самостійного, творчого й критичного мислення, що є ключовою метою багатьох міжнародних програм. Підкреслюється, що стрімке зростання інформаційних потоків вимагає від учнів уміння аналізувати, оцінювати й застосовувати знання у практичній діяльності, а не лише запам'ятовувати факти. Особливу увагу приділено курсу «Я досліджую світ», який інтегрує природничі, суспільствознавчі та історичні знання, формуючи цілісне бачення світу й науковий світогляд молодших школярів. У статті окреслено три ключові характеристики критичного мислення – організованість, логічність і рефлексивність – та показано їхній потенціал у розвитку допитливості, відповідальності, системності й толерантності учнів. Розглянуто диференційовані завдання (відтворювальні, реконструктивно-варіативні, частково-пошукові, творчі), що сприяють формуванню навичок аналізу, класифікації, синтезу й узагальнення. Окремо висвітлено технологію розвитку критичного мислення, яка реалізується через три етапи – виклик, осмислення та рефлексію – із застосуванням сучасних методик («Ромашка питань», ІНСЕРТ, «Фішбон», «Шість капелюхів» Е. де Боно, стратегія «тонких» і «товстих» запитань тощо). Зроблено висновок, що використання цих технологій у природничій освіті не лише поглиблює розуміння навчального матеріалу, а й забезпечує формування наукового світогляду, громадянської свідомості та готовності учнів до сталого розвитку.

Ключові слова. *критичне мислення, природнича освітня галузь, початкова школа, інтегрований курс «Я досліджую світ», інноваційні технології навчання, організованість, логічність, рефлексивність, науковий світогляд, освіта для сталого розвитку.*

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. (2026). Tekhnolohii krytychnoho myslennia v navchanni pryrodnychoi osvitnoi haluzi: shliakh do hlybokoho rozuminnia [Critical thinking technologies in natural science education: the path to deep understanding]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 114–119, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.17

CRITICAL THINKING TECHNOLOGIES IN NATURAL SCIENCE EDUCATION: THE PATH TO DEEP UNDERSTANDING

The article explores the problem of integrating critical thinking technologies into the natural science education of primary school in the context of profound transformations of the modern educational system. The authors emphasize that the new educational paradigm is aimed at comprehensive intellectual and moral development of the individual, fostering independent, creative, and critical thinking, which is a key objective of many international programs. It is highlighted that the rapid growth of information flows requires students to be able to analyze, evaluate, and apply knowledge in

practice rather than merely memorize facts. Special attention is paid to the integrated course "I Explore the World", which combines natural science, social studies, and historical knowledge, forming a holistic worldview and scientific outlook among younger students. The article outlines three key characteristics of critical thinking – organization, logic, and reflection – and demonstrates their potential in developing curiosity, responsibility, systematicity, and tolerance. Differentiated tasks (reproductive, reconstructive-variative, partially exploratory, creative) are considered as tools for developing skills of analysis, classification, synthesis, and generalization. The technology of critical thinking development is presented through three stages – evocation, comprehension, and reflection – using modern methods such as "Question Flower" (Bloom), INSERT, Fishbone, Edward de Bono's "Six Thinking Hats," and the strategy of "thin" and "thick" questions. The conclusion is drawn that the use of these technologies in natural science education not only deepens the understanding of learning material but also ensures the formation of a scientific worldview, civic consciousness, and readiness of students for sustainable development.

Key words: *critical thinking, natural science education, primary school, integrated course "I Explore the World", innovative teaching technologies, organization, logic, reflection, scientific worldview, education for sustainable development.*

Актуальність проблеми. Глибинні трансформації, що відбуваються у сучасній системі освіти, актуалізують проблему впровадження новітніх технологій навчання та виховання. Нова освітня парадигма ґрунтується на ідеї всебічного інтелектуального й морального розвитку особистості, що визначається як провідна мета багатьох освітніх програм у світовій практиці. Йдеться про формування самостійного, критичного й творчого мислення, розвиток розумових здібностей та ціннісних орієнтацій.

Стрімке зростання інформаційних потоків у різних галузях знань робить неможливим просте запам'ятовування необхідних фактів. Тому сучасна освічена людина має володіти здатністю аналізувати отриману інформацію, відрізняти факти від суджень, оцінювати їх відповідність власним інтересам, суспільним потребам та моральним принципам.

Сучасне життя вимагає активного використання нових інформаційних і педагогічних технологій, адже сутність освіти виходить далеко за межі простого засвоєння знань, умінь і навичок.

Особливої актуальності воно набуває у процесі вивчення природничої освітньої галузі, де учні стикаються з багатогранними явищами природи, потребою перевіряти факти та робити висновки на основі доказів. Використання технологій критичного мислення у навчанні природничих наук сприяє не лише глибшому розумінню матеріалу, а й формуванню наукового світогляду, що є фундаментом для майбутньої професійної та громадянської діяльності.

Серед сучасних інноваційних підходів до навчання особливу увагу привертає технологія розвитку критичного мислення. Її головна мета полягає у формуванні в учнів розумових навичок, необхідних як у процесі навчання, так і в повсякденному житті. Сутність цього підходу влучно відображена у китайському прислів'ї: «Скажи мені – я забуду, покажи мені – я запам'ятаю, залучи мене – я зрозумію».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед українських науковців, які досліджують критичне мислення в освіті, варто згадати Олену Пометун, Петра Сауха, Олену Качмар, Дениса Хренова та інших. Їхні праці аналізують методологічні засади, психолого-педагогічні аспекти та інноваційні підходи до формування критичного мислення у навчанні природничих наук.

Олена Пометун наголошує, що розвиток критичного мислення є необхідним для формування громадянської свідомості та здатності протидіяти інформаційним маніпуляціям (Пометун, 2015, с. 45).

Мета статті: показати можливості інтеграції технологій критичного мислення у природничу освіту.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі модернізації початкова освіта вибудовується на основі нової, особистісно-орієнтованої моделі розвитку. Важливою рисою сучасного підходу є спрямованість Державного стандарту початкової освіти на результати опанування базових навчальних програм. Під результатами розуміють не лише засвоєння предметних знань, а й уміння застосовувати їх у практичній діяльності .

Використання технологій критичного мислення на уроках та інтегрованих заняттях передбачає партнерські взаємини між учителем і учнями, а також між самими школярами. Така взаємодія проявляється як у спілкуванні, так і в процесі накопичення знань. У початковій школі вчитель перестає бути єдиним джерелом інформації – навчання перетворюється на спільний пошук нових знань.

Природнича освітня галузь реалізується через інтегрований курс «Я досліджую світ», який учні починають вивчати з першого класу. Ознайомлюючись із навколишнім середовищем, діти формують уявлення про об'єкти живої та неживої природи, їхні взаємозв'язки та співіснування. У другому класі знання розширюються: природні явища розглядаються у контексті сезонних змін, що дозволяє учням спостерігати закономірності протягом року. Програма третього й четвертого класів є логічним продовженням попереднього матеріалу та закладає основу для подальшого вивчення природничих дисциплін. Зміст курсу охоплює елементи різних наук – про рослини, тварин, людину, поверхню Землі, її надра, ґрунт, погоду й клімат.

Особливість курсу «Я досліджую світ» полягає в інтеграції природничих, суспільствознавчих та історичних знань. Це сприяє формуванню в молодших школярів цілісного бачення світу та усвідомлення ролі людини в ньому, поєднуючи наукове пізнання з емоційно-ціннісним осмисленням власного досвіду. Природнича галузь також спирається на знання й уміння, здобуті учнями на уроках української мови, читання, математики, технологій та фізичної культури, підкріплюючи й розширюючи їх.

Показники розвитку критичного мислення тісно пов'язані з його ключовими характеристиками. Саме тому варто розглянути потенціал природничої освітньої галузі у формуванні критичного мислення молодших школярів.

Першою характеристикою критичного мислення молодших школярів визначено організованість. Ця риса є фундаментом для розвитку допитливості, відповідальності та працелюбності. Природнича освітня галузь орієнтована на створення системи диференційованих завдань, які учні виконують під керівництвом учителя. Вони охоплюють:

• відтворювальні – завдання на впізнавання й класифікацію природних об'єктів, що потребують аналізу та виділення ознак;

• реконструктивно-варіативні – опис рослин і тварин за планом, доповнення речень із використанням довідкових слів;

• частково-пошукові – порівняння об'єктів, складання схем і таблиць, що потребують самостійних розумових операцій;

• творчі – встановлення взаємозв'язків у природі, складання ланцюгів живлення, аналіз впливу людини на довкілля.

Другою характеристикою є логічність. Структура природничої освітньої галузі побудована на послідовному викладі змісту, що забезпечує системність у пізнанні явищ навколишнього світу. Учні, засвоюючи інформацію про будову та життєдіяльність природи, навчаються правильно й чітко формулювати власні думки. Матеріал подається так, щоб, спираючись на попередній досвід, діти могли самостійно аналізувати нові теми. Завдяки класифікації, синтезу та узагальненню школярі поступово досягають результатів. Важливо допомогти дітям подолати невпевненість у висловлюванні власних ідей, навчаючи їх давати аргументовані відповіді. Для цього застосовуються завдання на групування об'єктів, складання кластерів, побудову ланцюгів живлення, визначення взаємозв'язків у природі та використання прийому «інсерт». Логічне мислення й точність викладу сприяють формуванню впевненості у власній позиції.

Третьою характеристикою критичного мислення є рефлексивність. Природнича освітня галузь спрямована не лише на інтелектуальний розвиток учнів, а й на формування їхньої емоційної сфери. Під час навчання школярі співвідносять уже набуті знання з новими, отриманими також на емоційному рівні. Це дозволяє їм приймати не тільки власні переконання, а й цінності інших людей та груп, що формує здатність до усвідомленого й толерантного мислення.

Критичне мислення найактивніше формується під час дискусій, виконання письмових завдань та роботи з текстами. Ці форми діяльності добре знайомі учням, проте їх необхідно дещо трансформувати.

Технологія розвитку критичного мислення передбачає три основні етапи:

1. *Виклик (евокація) – пробудження інтересу до теми.*

• Актуалізація наявних знань учнів.

• Формування пізнавального інтересу до предмета.

• Надання можливості школярам самостійно визначати напрямок у вивченні теми.

2. *Осмислення – активна робота з навчальним матеріалом.*

• Сприяння активному сприйняттю нового змісту.

• Допомога у співвіднесенні вже засвоєних знань із новими.

3. *Рефлексія – узагальнення та підбиття підсумків.*

• Формування в учнів уміння самостійно узагальнювати матеріал.

• Визначення напрямів подальшого навчання.

На кожному етапі застосовуються різноманітні прийоми та методики, серед яких: «Ромашка питань» (Блума), ІНСЕРТ, «Фішбон» («рибна кістка»), «Дерево передбачень», таблиця ЗХД, «Шість капелюхів» Едварда де Боно, «Діамантове ранжування», «Лист по колу», «Лови помилку», «Поляна сніжинок», «Кубик Блума» та інші.

Стратегія використання «тонких» і «товстих» запитань виступає дієвим засобом формування критичного мислення школярів. «Тонкі» запитання орієнтовані на відтворення засвоєних знань та перевірку їх рівня, тоді як «товсті» спонукають учнів до глибшого осмислення матеріалу, аналізу, зіставлення та оцінювання. Застосування цього методу на будь-якій фазі уроку сприяє розвитку уміння аргументовано висловлюватися, бачити проблему з різних позицій і знаходити нестандартні рішення. У такий спосіб стратегія «тонких» і «товстих» запитань не лише робить навчальний процес більш різноманітним, а й забезпечує перехід від простого запам'ятовування до творчого використання знань, що є важливою складовою освіти для сталого розвитку.

Приклад (тема: «Рослини та їх значення»)

Тонкі запитання (на відтворення знань):

• Які частини має рослина?

• Що потрібно рослині для росту?

• Чи може рослина жити без води?

Товсті запитання (на осмислення й аналіз):

• Чому рослини називають «легенями планети»?

• Як зміниться життя людей, якщо зникнуть ліси?

• Які спільні риси можна знайти між життям рослин і життям людини?

• Як ми можемо допомогти рослинам виживати у місті?

Приклади застосування методик на різних етапах технології критичного мислення

1. Етап «Виклик» (актуалізація знань, пробудження інтересу):

• «Ромашка питань» (Блума): учні складають запитання різних рівнів складності до теми «Рослини навесні» – від простих («Які квіти розквітають першими?») до аналітичних («Чому весняні рослини швидко відцвітають?»).

• «Дерево передбачень»: перед вивченням теми «Погода і клімат» діти прогнозують, які явища можуть змінювати клімат у різних регіонах світу.

2. Етап «Осмислення» (активна робота з матеріалом):

• ІНСЕРТ: під час читання тексту про ґрунти учні позначають інформацію символами: «+» – вже відоме, «–» – нове, «?» – незрозуміле, «!» – цікаве.

• «Фішбон» («рибна кістка»): при аналізі проблеми «Забруднення водойм» учні визначають причини, наслідки та можливі шляхи вирішення.

• Таблиця ЗХД («Знаю – Хочу дізнатися – Дізнався»): використовується на уроці про тварин лісу, щоб співвіднести попередні знання з новими фактами.

3. Етап «Рефлексія» (узагальнення, підбиття підсумків):

Едвард де Боно у книзі «Six Thinking Hats» запропонував метод «шести капелюхів мислення», який дозволяє розділяти процес мислення на різні ролі – від аналізу фактів до пошуку нових ідей, що сприяє ефективній груповій роботі (De Bono, 2005, с. 35).

• «Шість капелюхів» Едварда де Боно: учні аналізують тему «Вплив людини на природу» з різних позицій – факти, емоції, критика, оптимізм, творчі ідеї, узагальнення.

• «Діамантове ранжування»: школярі розташовують за значущістю фактори, що впливають на життя рослин (світло, вода, температура, ґрунт).

• «Лист по колу»: кожен учень додає власну думку чи приклад до спільного аркуша про «Корисні та шкідливі дії людини в природі».

• «Лови помилку»: після вивчення теми «Будова рослини» учні знаходять і виправляють навмисно допущені помилки у твердженнях.

• «Поляна сніжинок»: учні пишуть короткі висновки чи асоціації на паперових «сніжинках» і створюють колективну «поляну» знань.

• «Кубик Блума»: під час узагальнення теми «Тварини лісу» учні кидають кубик із

завданнями («Опиши», «Поясни», «Порівняй», «Застосуй», «Проаналізуй», «Оціни») й виконують відповідну дію.

Джон Дьюї у праці «Як ми мислимо» зазначав, що завдання освіти полягає у розвитку «дисциплінованого розуму», здатного до самостійного контролю та рефлексії (Дьюї, 2003, с. 67).

Технології критичного мислення у навчанні природничої освітньої галузі сприяють не лише інтелектуальному розвитку учнів, а й формуванню їхньої емоційної та соціальної компетентності. Вони забезпечують глибоке розуміння навчального матеріалу та створюють основу для подальшого успішного навчання.

Висновки. Сучасна освітня система перебуває у стані глибинних трансформацій, що зумовлює необхідність упровадження новітніх педагогічних технологій. Одним із ключових напрямів виступає розвиток критичного мислення, яке забезпечує перехід від простого засвоєння знань до їх осмисленого використання у практичній діяльності. Це особливо актуально в умовах стрімкого зростання інформаційних потоків, коли здатність аналізувати, оцінювати й відрізняти факти від суджень стає базовою компетентністю сучасної людини.

Природнича освітня галузь має значний потенціал для формування критичного мислення молодших школярів. Інтегрований курс «Я досліджую світ» забезпечує цілісне бачення навколишнього середовища, поєднуючи знання з різних дисциплін та формуючи у дітей системне мислення. Використання диференційованих завдань, інтерактивних методик і стратегій, таких як «тонкі» й «товсті» запитання, сприяє розвитку організованості, логічності та рефлексивності учнів, а також формує їхню здатність до аргументованого висловлювання та толерантного сприйняття різних точок зору.

Застосування технологій критичного мислення у навчанні природничих наук не лише поглиблює розуміння навчального матеріалу, а й створює умови для формування наукового світогляду, соціальної та емоційної компетентності. Це дозволяє школярам усвідомлювати взаємозв'язки між людиною та природою, брати відповідальність за власні дії й активно долучатися до вирішення проблем довкілля.

Отже, інтеграція технологій критичного мислення у природничу освіту є важливим кроком до модернізації навчального процесу. Вона забезпечує підготовку учнів до життя у складному й динамічному світі, формує основу для їхньої майбутньої професійної та громадянської діяльності та відповідає стратегічним завданням освіти для сталого розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Пометун, О. І., Саух, П. Ю., Качмар, О. В., Хренов, Д. В. Критичне мислення в освіті: теоретичні та методичні засади. Київ: Педагогічна думка, 2015. 120 с.
2. Блум, Б. С. Таксономія освітніх цілей: когнітивна сфера. Київ: Освіта, 2002. 352 с.
3. Державний стандарт початкової освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. Київ.
4. Дьюї, Дж. Як ми мислимо. Київ: Либідь, 2003. 272 с.
5. De Bono, E. Six Thinking Hats. London: Penguin Books, 2000. 192 p.
6. Освіта для сталого розвитку: національна доповідь за 2012 рік. Київ: Державна екологічна академія післядипломної освіти та управління, 2016. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.dea.gov.ua/chapter/osvita_dlya_stalogo_rozvitku_
7. Школа друзів планети: уроки для сталого розвитку: навчальний посібник для учнів 1–2 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Ліра, 2014. 124 с.

REFERENCES:

1. Pometun, O. I., Saukh, P. Yu., Kachmar, O. V., & Khrenov, D. V. (2015). *Critical Thinking in Education: Theoretical and Methodological Foundations*. Kyiv: Pedahohichna Dumka. 120 p.
2. Bloom, B. S. (2002). *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain*. Kyiv: Osvita. 352 p.
3. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2018). *State Standard of Primary Education*. Approved by Resolution No. 87, February 21, 2018. Kyiv.
4. Dewey, J. (2003). *How We Think*. Kyiv: Lybid. 272 p.
5. De Bono, E. (2000). *Six Thinking Hats*. London: Penguin Books. 192 p.

6. State Environmental Academy of Postgraduate Education and Management. (2016). *Education for Sustainable Development: National Report for 2012*. Kyiv. [Electronic resource]. Available at: http://www.dea.gov.ua/chapter/osvita_dlya_stalogo_rozvitku_

7. School of Friends of the Planet: Lessons for Sustainable Development. (2014). Textbook for pupils of grades 1–2 of general secondary schools. Kyiv: Lira. 124 p.

Дата першого надходження статті до видання: 24.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 37.015.3:37.091.12-051:373.3
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.18

Інна КОНОВАЛЬЧУК
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти та культури фахової мови, Житомирський державний університет імені Івана Франка, вул. Велика Бердичівська, 40, м. Житомир, Україна, 10001
***ORCID:** 0000-0002-9391-3786*

Бібліографічний опис статті: Коновальчук, І. (2026). Педагогічне спілкування як основа професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 120–127, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.18

ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Стаття має на меті аналіз і конкретизацію сутності, структури та особливостей педагогічного спілкування як ключової складової професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Актуальність дослідження зумовлена потребою у формуванні в майбутніх учителів початкових класів умінь педагогічного спілкування, необхідних для ефективної взаємодії з учнями, батьками та колегами. Методологія дослідження передбачала використання методів аналізу й синтезу, індукції та дедукції, узагальнення і конкретизації для уточнення сутності, функцій і структурних компонентів педагогічного спілкування, визначення типових комунікативних труднощів у реальних ситуаціях взаємодії вчителів початкових класів. Вивчення документації та результатів педагогічних практик, спостереження дозволило виявити недоліки в підготовці здобувачів освіти до педагогічного спілкування. Наукова новизна полягає в комплексному аналізі феномену педагогічного спілкування учителів початкових класів. Розкрито сутність, структуру та функції педагогічного спілкування в контексті професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів. Конкретизовано технологію педагогічного спілкування, яка передбачає послідовність етапів прогнозування, встановлення контакту, керування взаємодією, аналізу й оцінки її результатів. Розкрито функції педагогічного спілкування в аспекті відповідних способів взаємодії учителя з учнями. Проаналізовано труднощі педагогічного спілкування студентів під час педагогічних практик. Запропоновано умови та засоби підготовки здобувачів освіти до педагогічного спілкування. У висновках окреслено перспективи подальших досліджень, які полягають в аналізі, розробленні та апробації умов і технологій формування в майбутніх учителів початкових класів умінь педагогічного спілкування на засадах педагогіки партнерства.

***Ключові слова:** спілкування, педагогічне спілкування, структура педагогічного спілкування, функції педагогічного спілкування, труднощі педагогічного спілкування, підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічного спілкування.*

Inna KONOVALCHUK
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Primary Education and Culture of the Professional Language, Zhytomyr Ivan Franko State University, Velyka Berdychivska str., 40, Zhytomyr, Ukraine, 10001
***ORCID:** 0000-0002-9391-3786*

To cite this article: Konovalchuk, I. (2026). Pedahohichne spilkuvannia yak osnova profesiinoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv. [Pedagogical communication as the basis of professional training of future primary teachers]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 120–127, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.18

PEDAGOGICAL COMMUNICATION AS THE BASIS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY TEACHERS

The article aims to analyse and specify the essence, structure, and characteristics of pedagogical communication as a key component of the professional training of future primary school teachers. The relevance of the study is determined by the need to develop pedagogical communication skills in future primary school teachers, which are essential for effective interaction with pupils, parents, and colleagues. The research methodology involved the use of analysis and synthesis, induction and deduction, generalisation and specification to clarify the essence, functions, and structural

components of pedagogical communication, as well as to identify typical communicative difficulties in real interaction situations experienced by primary school teachers. The examination of documentation, the results of teaching practice, and observations made it possible to identify shortcomings in students' preparation for pedagogical communication.

The scientific novelty lies in a comprehensive analysis of the phenomenon of pedagogical communication among primary school teachers. The essence, structure, and functions of pedagogical communication are revealed in the context of the professional activity of future primary school teachers. The technology of pedagogical communication is specified, including a sequence of stages: forecasting, establishing contact, managing interaction, and analysing and evaluating its outcomes. The functions of pedagogical communication are disclosed in relation to the corresponding modes of teacher–pupil interaction. The study analyses the communicative difficulties encountered by students during teaching practice and proposes conditions and tools for preparing future teachers for pedagogical communication.

The conclusions outline prospects for further research, which include analysing, developing, and testing conditions and technologies for forming pedagogical communication skills in future primary school teachers based on the principles of partnership pedagogy.

Key words: *communication, pedagogical communication, structure of pedagogical communication, functions of pedagogical communication, communicative difficulties, preparation of future primary school teachers for pedagogical communication.*

Актуальність проблеми. У Новій українській школі педагогічне спілкування є однією з визначальних умов якісної освіти, адже саме через взаємодію вчителя й учнів реалізуються принципи педагогіки партнерства, дитиноцентризму й компетентнісного підходу. У Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024) педагогічне спілкування характеризується як складова професійної діяльності вчителя, зміст якої реалізується через систему професійних компетентностей, зокрема мовно-комунікативну, емоційно-етичну та партнерську (Profesiinyi standart, 2024).

Діяльність учителя початкових класів реалізується через спілкування та взаємодію з учасниками освітнього процесу. Здатність учителя налагоджувати ефективну комунікацію передбачає розуміння ситуації спілкування, намірів і мотивів співрозмовників, уміння відповідно реагувати, конструктивно, використовуючи доцільні засоби, висловлювати власні думки та емоції, забезпечувати рівноправний діалог з учнями, батьками й колегами. Всі ці компоненти комунікативної компетентності педагога потребують постійного вдосконалення.

Зі зростанням значимості комунікативної функції в освітньому процесі від учителя початкових класів очікується не лише володіння методиками навчання, а й уміння вибудовувати ефективне педагогічне спілкування, яке забезпечує психологічну безпеку, мотивацію та партнерську взаємодію з учнями. Водночас результати досліджень і практика педагогічної освіти свідчать про недостатню сформованість у майбутніх учителів готовності до професійного спілкування й, разом з тим, фрагментарність завдань такої підготовки в освітніх програмах. Тому актуальною є потреба наукового аналізу сутності та змісту педагогічного спілкування, визначення його змістових і технологічних аспектів та пошуку ефективних засобів підготовки майбутніх учителів початкових класів до його реалізації відповідно до вимог Нової української школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему педагогічного спілкування досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні науковці. Теоретичні та методологічні засади підготовки учителів до педагогічного спілкування ґрунтовно розроблені Л. Барановською, Н. Волковою, В. Галузяком, І. Зязюном, І. Комарова, Н. Мачинською, Л. Савенковою, О. Савченко та ін., які розглядають педагогічне спілкування як компонент педагогічної майстерності та основу гуманістичної взаємодії вчителя й учнів. Зокрема, І. Зязюн наголошував, що педагогічне спілкування як професійно-етична складова діяльності вчителя вимагає не лише володіння технологіями взаємодії, а й спеціальної підготовки, що забезпечує набуття морального досвіду та педагогічної мудрості в організації взаємин з учнями, батьками й колегами в усіх сферах освітнього процесу (Ziaziun, Kramushchenko & Kryvonos, 2008). На думку Н. Волкової педагогічне спілкування має вибудовуватися як особистісно орієнтована, діалогічна суб'єкт-суб'єктна взаємодія, що ґрунтується на зосередженості педагога на дитині, професійному володінні комунікативною поведінкою та здатності долати бар'єри й ускладнення у процесі взаємодії. (Volkova, 2006). Н. Мачинська, А. Федорович і Н. Яремчук зазначають, що педагогічне спіл-

кування охоплює два взаємопов'язані виміри: уміння педагога керувати власною комунікацією з дітьми та здатність організовувати спілкування в дитячому колективі (Machynska, Fedorovych & Yaremchuk, 2020). В. Галузяк та І. Холковська вважають важливим формування у вчителів готовності долати бар'єри педагогічного спілкування, які виникають унаслідок психологічних труднощів, комунікативних помилок, організаційних недоліків та особистісних особливостей педагога й учнів та ускладнюють взаєморозуміння і знижують ефективність взаємодії (Haluziak & Kholkovska, 2015).

Зарубіжні вчені, серед яких Е. Берн, П. Екман, Т. Гордон, А. Піз, К. Роджерс та ін., акцентували увагу на функціях педагогічної взаємодії, ролі діалогу, емпатії, невербальних засобів і різних комунікативних стратегій. К. Роджерс зазначав, що «ефективне спілкування можливе лише тоді, коли педагог здатний емпатійно зрозуміти внутрішній світ іншої людини» (Rogers, 1969). Аналогічну позицію також висловлював Т. Гордон, підкреслюючи, що ефективна взаємодія вчителя з учнями ґрунтується на діалозі, в якому забезпечується право кожного бути почутим (Gordon, 2003).

Разом з тим, проведений аналіз засвідчує, що проблема підготовки майбутніх учителів початкових класів до педагогічного спілкування потребує подальшого поглибленого дослідження, оскільки низка важливих аспектів залишається недостатньо розкритою. Йдеться насамперед про формування в студентів умінь налагоджувати емоційно безпечне спілкування з молодшими школярами, розвиток емпатійності та здатності до діалогічної взаємодії, опанування ефективних невербальних засобів комунікації, подолання типових комунікативних бар'єрів.

Метою дослідження є аналіз і конкретизація сутності, структури та особливостей педагогічного спілкування як ключової складової професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів і визначення засобів формування в них умінь, необхідних для ефективної взаємодії з учнями, батьками та колегами.

Виклад основного матеріалу матеріалів. Професійна діяльність учителя початкових класів – це комплексна взаємодія всіх учасників освітнього процесу, у якій педагог одночасно організовує й спрямовує навчання дітей та виступає суб'єктом рефлексії, аналізує події, оцінює власні дії й поведінку учнів та коригує спілкування відповідно до поставлених цілей і потреб дітей. У такій поліфункціональності якість педагогічного спілкування має вирішальне значення для успішної реалізації вчителем своїх професійних цілей.

Для розкриття нашої проблеми необхідно уточнити теоретичні аспекти сутності педагогічного спілкування. В Українському педагогічному енциклопедичному словнику С. Гончаренка спілкування визначено як «…складна взаємодія людей, в якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також задовольняються потреби особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі, належності тощо. Спілкування – необхідна умова формування, існування й розвитку особистості» (Honcharenko, 2011).

Поняття «педагогічне» та «професійно-педагогічне» спілкування активно вивчаються з 70–80-х років XX століття. Дослідження цього періоду зосереджувалися на тому, як учитель може створювати позитивне освітнє середовище, ефективно керувати класом, розв'язувати конфлікти та застосовувати різні засоби спілкування для розвитку учнів. У цьому контексті особливо цінними є погляди В. Сухомлинського, який розумів педагогічне спілкування як глибоку психологічну взаємодію між учителем і дитиною, засновану на гуманізмі, емоційній близькості та єдності слова і діла. Він наголошував, що справжня взаємодія можлива лише тоді, коли педагог виявляє щиру повагу до дитини, тепле людяне ставлення та глибоке усвідомлення своєї моральної відповідальності за її розвиток (Sukhomlynskyi, 1977).

У гуманістичному підході педагогічне спілкування розглядається як діалогічна, особистісно орієнтована взаємодія, у центрі якої особистість дитини, її унікальний досвід, потреби та внутрішній світ. Педагог виступає партнером, який створює умови для самовираження, саморозкриття та розвитку суб'єктності учня. Взаємодія будується на довірі, емпатії, прийнятті та повазі до гідності дитини, що забезпечує психологічну безпеку й відкритість у спілкуванні. І. Зязюн підкреслює, що педагогічне спілкування має бути спрямоване на створення умов для саморозвитку та самореалізації дитини,

а педагог виступає фасилітатором її зростання, а не носієм примусу (Ziaziun, Kramushchenko & Kryvonos, 2008, pp. 91–95).

К. Роджерс розглядає педагогічне спілкування як процес, що ґрунтується на трьох ключових умовах ефективного навчання: безоціночному прийнятті особистості учня як цінності, конгруентності (щирості й автентичності) вчителя та емпатії (здатності розуміти внутрішній світ дитини) (Rogers, 1969). На думку засновника гуманістичної психології, такі умови забезпечують психологічний клімат, у якому можливий повноцінний особистісний розвиток учня та осмислене навчання.

У Концепції Нової української школи педагогічне спілкування розглядається крізь призму педагогіки партнерства, яка ґрунтується на співпраці, діалозі та довірі між учителем, учнем і батьками. Такий підхід трансформує традиційну авторитарну модель спілкування у рівноправну взаємодію, у якій учитель виконує роль фасилітатора, а сім'я активно долучається до освітнього процесу, спільно визначаючи цілі розвитку дитини. Учитель постає партнером, який допомагає дитині усвідомити власні можливості, знайти внутрішню мотивацію до навчання та вибудувати конструктивну взаємодію з батьками або особами, що їх замінюють (Kontseptsiia Novoi ukrainskoi shkoly, 2016).

Н. Волкова характеризує педагогічне спілкування як систему соціально-психологічної взаємодії, зорієнтовану на створення умов, оптимальних для спільної діяльності вчителя та учня, що підкреслює важливість взаєморозуміння у навчальному процесі (Volkova, 2006). Авторка зазначає, що ефективний учитель вибудовує власну модель спілкування, творчо реагує на ситуацію і поведінку партнерів, а його комунікативна поведінка відображає індивідуальний стиль реагування й сприяє ефективній взаємодії.

Вважаємо, що педагогічне спілкування – це гуманістично спрямована взаємодія вчителя й учнів, що створює оптимальні умови для спільної діяльності та ґрунтується на довірі, відкритості, повазі та цілісності поведінки педагога. У професійній діяльності вчителя початкових класів педагогічне спілкування реалізується як цілеспрямована система взаємодії з учнями, батьками, колегами, яка ґрунтується на психолого-педагогічних знаннях, емпатії, умінні керувати комунікацією і використовувати вербальні та невербальні засоби, забезпечуючи сприятливі психологічні умови для розвитку, навчання й виховання дітей.

Педагогічне спілкування є складним явищем, що потребує творчого підходу та вміння добирати відповідні способи взаємодії з дітьми. Це передбачає здатність учителя враховувати індивідуальні особливості молодших школярів, їхній емоційний стан, рівень пізнавальної активності та готовності до співпраці. Творчий підхід у спілкуванні дає змогу педагогу варіювати мовленнєві засоби, добирати оптимальні форми подання інформації, створювати атмосферу довіри та підтримки, а також оперативно реагувати на непередбачувані ситуації, що виникають в освітньому процесі.

Ефективність педагогічної діяльності вчителя початкових класів значною мірою визначається рівнем оволодіння технологією педагогічного спілкування. Ця технологія включає систему методів, прийомів, правил і алгоритмів професійної взаємодії, спрямованих на забезпечення гуманної, результативної й педагогічно доцільної комунікації з учнями. Вона охоплює послідовність етапів, що включають прогнозування, встановлення контакту, керування взаємодією, аналіз й оцінку результатів з метою створення доброзичливої атмосфери й розвитку особистості учня. Технологія педагогічного спілкування ґрунтується на принципах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, визнанні рівності позицій та емоційній підтримці. Оволодіння майбутніми вчителями початкових класів технологією педагогічного спілкування передбачає формування здатності планувати, обирати оптимальні комунікативні стратегії відповідно до педагогічної ситуації та вікових особливостей молодших школярів, реалізовувати, регулювати й аналізувати власне спілкування й емоційний стан.

У цьому контексті важливою складовою підготовки майбутнього вчителя є розуміння ним структури педагогічного спілкування та вміння вибудовувати його відповідно до логіки освітнього процесу. Відповідно до неї виокремлюють чотири етапи педагогічного спілкування. Прогностичний етап передбачає попереднє моделювання майбутнього спілкування – визначення мети, аналіз стану дітей і ситуації, добір змісту, способів і тональності взаємодії та про-

гнозування реакцій учнів. Це вимагає від учителя уяви, спостережливості, уміння оцінювати емоційний настрій дітей, їх наявні інтереси та потреби, враховувати попередній досвід спілкування з ними. Організація початкового етапу спілкування передбачає встановлення емоційного й ділового контакту, фокусування уваги учнів та створення доброзичливої атмосфери. Це забезпечує природне включення учнів у спілкування й дає змогу педагогу плавно розгортати подальший діалог із поступовим передаванням ініціативи дітям. Етап керування спілкуванням передбачає організацію взаємодії відповідно до поставленої мети, що реалізується через обмін інформацією, підтримку ініціативи учнів, стимулювання самостійних роздумів, уважне слухання й доброзичливий тон. У цьому процесі учитель створює атмосферу вільного висловлювання думок і вираження почуттів, пропонує матеріал для аналізу, заохочує учнів до самостійності, підтримує ініціативність, оптимізм, впевненість у досягненні цілей. Важливо, що вчитель виявляє до учнів щирий інтерес, уважність і тактовність. На етапі аналізу й оцінки взаємодії вчитель має вміти зберігати та узагальнювати інформацію про словесні, емоційні та поведінкові реакції учнів, щоб помічати зміни в їхньому реагуванні та відповідно коригувати власну комунікативну стратегію й планувати подальше спілкування з ними.

Окреслена структура педагогічного спілкування дає змогу визначити його ключові функції, адже саме вони розкривають практичний зміст кожного структурного компонента та демонструють, як спілкування реалізується в реальній педагогічній взаємодії. Н. Мачинська, А. Федорович, Н. Яремчук виокремлюють такі функції педагогічного спілкування: контрольно-оцінювальну, конструктивну, організаційну, комунікативно-стимулювальну, інформаційно-навчальну, емоційно-коригувальну, функцію співпереживання, самоствердження (Machynska, Fedorovych & Yaremchuk, 2020). Педагогічне спілкування розглядається І. Холковською, О. Волошиною та С. Губіною як поліфункціональний соціально-психологічний процес, у межах якого реалізуються функції пізнання особистості, обміну інформацією, організації спільної діяльності, обміну ролями, співпереживання й самоствердження, що зумовлює його провідну роль у формуванні ефективної взаємодії між учителем і молодшими школярами (Kholkovska, Voloshyna & Hubina, 2019).

На нашу думку, педагогічне спілкування вчителя початкових класів виконує низку взаємопов'язаних функцій: інформаційно-комунікативну, що забезпечує передавання особистісно емоційно забарвленого змісту навчання та організацію зворотного зв'язку; регулятивно-організаційну, яка дає змогу керувати діяльністю учнів і підтримувати робочий порядок у класі; соціально-перцептивну, пов'язану зі взаємним розумінням та інтерпретацією емоцій і поведінки; емоційно-підтримувальну, що формує позитивний психологічний клімат і знижує рівень тривожності; мотиваційно-стимулювальну, спрямовану на розвиток інтересу й внутрішньої мотивації до навчання; виховну, яка забезпечує засвоєння норм, цінностей і моделей соціальної поведінки; рефлексивно-оцінювальну, що дає змогу вчителю аналізувати власний стиль взаємодії та вдосконалювати свою комунікативну практику.

Оскільки кожна з зазначених функцій педагогічного спілкування потребує від учителя початкових класів відповідних способів взаємодії з учнями, їх реалізація визначає структуру професійних умінь, необхідних майбутньому педагогу. Тому подальший аналіз зосереджуємо на процесі формування комунікативних, організаційних, емпатійно-перцептивних та рефлексивних умінь, які забезпечують здатність учителя ефективно й комплексно виконувати функції педагогічного спілкування.

Необхідність удосконалення процесу формування цих умінь підтверджують педагогічні практики здобувачів вищої освіти спеціальності «Початкова освіта». Аналіз матеріалів і результатів захисту педагогічних практик, спостереження і відгуки керівників свідчать, що чимало труднощів у розв'язанні освітніх завдань виникає через недостатню сформованість у майбутніх учителів умінь організовувати та підтримувати спілкування з учнями.

Труднощі педагогічного спілкування – це різні комунікативні бар'єри, що порушують перебіг взаємодії, провокують непорозуміння чи конфлікти та ускладнюють реалізацію освітнього процесу. Вони виникають у ситуаціях неправильного розуміння емоційних

і поведінкових сигналів дитини, психологічної неготовності педагога до діалогу, домінування авторитарних підходів або хибних уявлень про можливості та потреби молодших школярів.

Ці бар'єри конкретизуються у низці типових труднощів, які виникають у студентів під час проходження педагогічних практик. Зокрема труднощі у мовленнєвій взаємодії з учнями (нечіткість запитань і пояснень, порушення логіки висловлювань, невміння адаптувати мовлення до віку дітей) відчувають 32% студентів, у дотриманні доброзичливої манери спілкування та налагодженні контакту з учнями – 28%, в організації комунікації на уроці й керуванні власним емоційним станом – 34%. Також простежуються проблеми з умінням слухати та чути учнів (17%), добором вербальних і невербальних засобів спілкування – 23%. Студенти часто формулюють пояснення недостатньо чітко й доступно для дітей, не завжди підтримують зоровий контакт, користуються одноманітною або невідповідною інтонацією, виявляють скутість у жестах і міміці, що ускладнює встановлення емоційного контакту. Проблеми, що виникають із-за невпевненості у власних діях у ситуаціях, що потребують швидкого прийняття рішення виникають у 21% студентів, які вагаються, губляться або не можуть оперативно обрати доречний спосіб реагування. Труднощі проявляються в студентів з конструктивним розв'язанням конфліктів (38%) і дотриманням професійних вимог у взаємодії з учнями, батьками та колегами (21%). Виявлені труднощі актуалізують потребу в формуванні в майбутніх учителів умінь налагоджувати емоційно безпечне спілкування з молодшими школярами, розвивати емпатійність і здатність до діалогічної взаємодії, опановувати ефективні невербальні засоби комунікації та долати типові комунікативні бар'єри.

Емоційно безпечне спілкування – це створення простору довіри, де співрозмовник почувається прийнятим, почутим і захищеним від знецінення. Формування в майбутніх учителів початкових класів уміння забезпечувати емоційно безпечне спілкування з учнями потребує комплексної підготовки, що включає тренінги емоційної компетентності (розвиток уміння розпізнавати й регулювати емоції), моделювання педагогічних ситуацій (аналіз типових моделей взаємодії), рольові ігри (імітація комунікативних ситуацій), відеоаналіз уроків (спостереження за ефективними стратегіями спілкування), опанування принципів ненасильницького спілкування (формування емпатійної та безоцінної комунікації) та театрально-педагогічні техніки (тренування голосу, інтонації та невербальної поведінки). Важливою складовою цього процесу є наставництво й педагогічний супровід під час педагогічної практики (зворотний зв'язок, аналіз ситуацій та рекомендації щодо підтримувальної взаємодії), що сприяють закріпленню сформованих умінь у реальних умовах педагогічної діяльності.

Емпатійність і здатність до діалогічної взаємодії формуються через спеціально організовані вправи на активне слухання (уміння зосереджено сприймати висловлювання дитини, підтримувати контакт невербальними сигналами, уточнювати зміст через запитання та перефразування, а також відображати її емоційний стан), валідацію почуттів (визнання емоцій учня як значущих і зрозумілих), рольові діалоги з різними типами учнів (імітація складних комунікативних ситуацій), практику відкритих запитань (стимулювання розгорнутих відповідей та партнерського обговорення) і рефлексивні обговорення (усвідомлення власних реакцій та вибудовування конструктивних стратегій взаємодії).

Ефективні невербальні засоби емоційної виразності комунікації студенти засвоюють через спеціальні вправи: роботу голосом (керування темпом і гучністю як паралінгвістичними характеристиками), інтонаційні тренування (усвідомлене варіювання інтонацій для вираження підтримки чи корекції), пластичні етюди (розвиток виразності рухів і постави), вправи на керування мімікою (відкритість, доброзичливість, стриманість), а також тренування «теплої» й «холодної» невербальної поведінки (усвідомлене використання дистанції, погляду й жестів для створення безпечної атмосфери).

Бар'єри спілкування – це психологічні, мовні, соціальні чи фізичні перешкоди, що виникають у процесі взаємодії та ускладнюють точний обмін інформацією й досягнення взаєморозуміння. У початковій школі вони особливо помітні через вікові особливості дітей, їхню емоційну вразливість і ще недостатньо сформовані мовленнєві навички. Ефективне подолання таких бар'єрів потребує від майбут-

нього вчителя розвитку емпатії, уміння уважно сприймати дитину та адаптувати стиль спілкування до її рівня розуміння. Практично це реалізується через стратегії уточнення змісту (перепитування простими словами, перефразування для перевірки розуміння), уважне спостереження за емоційними реакціями учня (ознаки напруги, розгубленості, уникання), використання відкритої й доброзичливої невербальної поведінки (м'який погляд, спокійна міміка, оптимальна дистанція), добір коротких і недвозначних формулювань, а також техніки зниження напруги (пауза, повільніший темп мовлення, підтримувальні репліки). Такий підхід допомагає вчителю початкових класів створювати атмосферу довіри, безпеки й конструктивної комунікації.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Педагогічне спілкування є важливою складовою професійної діяльності вчителів початкових класів і реалізується як гуманістично спрямована взаємодія учасників освітнього процесу. Воно ґрунтується на засвоєнні майбутніми учителями психолого-педагогічних знань, розвитку емпатії, спостережливості, формуванні умінь керувати комунікацією й використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування. Підготовка здобувачів освіти передбачає формування здатності здійснювати педагогічне спілкування на всіх його етапах (прогнозування, планування, керування, аналізу й оцінки взаємодії), комплексної реалізації всіх його функцій, використання широкого спектру комунікативних засобів. Виявлені труднощі в розв'язанні освітніх завдань пов'язані з недостатньою сформованістю в майбутніх учителів умінь організовувати й підтримувати ефективне спілкування з молодшими школярами. Підготовка майбутніх педагогів до подолання труднощів у спілкування з учнями, батьками, колегами передбачає використання тренінгових, практико орієнтованих і рефлексивних методів. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі, розробленні та апробації умов і технологій формування в майбутніх учителів початкових класів умінь педагогічного спілкування на засадах педагогіки партнерства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навчальний посібник. Київ: ВЦ «Академія», 2006. 256 с.

2. Галузяк В. М., Холковська І. Л. Педагогічна конфліктологія: навчальний посібник. Вінниця: ТОВ «Ніланд-ЛТД», 2015. 208 с.

3. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., доповнене. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.

4. Концепція Нової української школи. Міністерство освіти і науки України, 2016. URL:https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova%20ukrainska%20shkola-compressed.pdf

5. Мачинська, Н., Федорович, А., Яремчук, Н. Основи педагогічної майстерності (для студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта») : навчально-методичний посібник. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2020. 286 с.

6. Основи педагогічної майстерності: практикум. Холковська І. Л., Волошина О. В., Губіна С. І. Вінниця: Твори, 2019. 240 с.

7. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос [та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. 3-тє вид., допов. і перероб., К. : СПД Богданова А.М., 2008. 376 с.

8. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-onovlenij-profstandart-vchitelya-zakladuzagalnoyi-serednoyi-osviti

9. Сухомлинський, В. О. Серце віддаю дітям. У: Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. Київ: Радянська школа, 1977. Т. 3, с. 7–283.

10. Gordon, T. T.E.T. Teacher Effectiveness Training. New York: Three Rivers Press, 2003. 365 p.

11. Rogers C. Freedom to Learn. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company, 1969. 358 p.

REFERENCES:

1. Volkova N. P. (2006) Profesiino-pedahohichna komunikatsiia : Navchalnyi posibnyk [Professional and pedagogical communication: study guide]. Kyiv, VTs «Akademiia». 256 p. (in Ukrainian).

2. Haluziak V. M., Kholkovska I. L. (2015) Pedahohichna konfliktolohiia: navchalnyi posibnyk [Pedagogical conflictology : a textbook]. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 208 p. (in Ukrainian).

3. Honcharenko S. U. (2011). Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Encyclopedic Dictionary]. 2-he vyd., dopovnene. Rivne: Volynski oberehy, 552 p. (in Ukrainian).

4. Kontseptsiia Novoi ukrainskoi shkoly. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [Concept of the New Ukrainian School. Ministry of Education and Science of Ukraine] 2016. URL:https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova%20ukrainska%20shkola-compressed.pdf (in Ukrainian).

5. Machynska, N., Fedorovych, A., Yaremchuk, N. (2020) Osnovy pedahohichnoi maisternosti (dlia studentiv spetsialnosti 012 «Doshkilna osvita») : navchalno-metodychnyi posibnyk [Fundamentals of pedagogical skills (for students of specialty 012 "Preschool education"): teaching guide] : Lviv : LNU imeni Ivana Franka, 286 p. (in Ukrainian).

6. Kholkovska I. L., Voloshyna O. V., Hubina S. I. (2019) Osnovy pedahohichnoi maisternosti: praktykum [Fundamentals of pedagogical skills: workshop]. Vinnytsia : Tvory, 240 p. (in Ukrainian).

7. Ziaziun I. A. , Kramushchenko L. V., Kryvonos I. F. (2008). Pedahohichna maisternist : Pidruchnyk [Pedagogical skills : Textbook]. / I. A. Ziaziun, L. V. Kramushchenko, I. F. Kryvonos [ta in.] ; za red. I. A. Ziaziuna. 3-tie vyd., dopov. i pererob.,K. : SPD Bohdanova A.M., 376 p. (in Ukrainian).

8. Profesiinyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity»: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy [Professional standard «Vchitel zakladu zahalnoi serednoi osvity»: order of the Ministry of Education and Science of Ukraine] vid 29.08.2024 № 1225. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-onovlenij-profstandart-vchitelya-zakladuzagalnoyi-serednoyi-osviti (in Ukrainian).

9. Sukhomlynskyi V. O. (1977) Sertse viddaiu ditiam. [I give my heart to children]. U: Sukhomlynskyi V. O. Vybrani tvory: u 5 t. Kyiv: Radianska shkola, T. 3, pp. 7–283. (in Ukrainian).

10. Gordon T. (2003) T.E.T. Teacher Effectiveness Training. New York: Three Rivers Press, 365 p. (in English).

11. Rogers C. (1969) Freedom to Learn. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company, 358 p. (in English).

Дата першого надходження статті до видання: 17.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.147.091.33:004.8]:81
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.19

Наталія ЛАДИНЯК
кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови, Кам'янець-Подільський національний університет імена Івана Огієнка, вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна, 32302
***ORCID:** 0000-0002-3091-0772*

Тетяна СУКАЛЕНКО
доктор філологічних наук, професор, професор кафедри соціальних комунікацій, словесності та культури, Державний податковий університет, вул. Університетська, 31, м. Ірпінь, Київська область, Україна, 08200
***ORCID:** 0000-0002-5107-9914*

Бібліографічний опис статті: Ладиняк, Н., Сукаленко, Т. (2026). Особливості застосування технологій штучного інтелекту на заняттях із мовознавчих дисциплін. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 1, 128–138, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.19

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ МОВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН

У статті обґрунтовано методичний потенціал й етичні виклики застосування технологій штучного інтелекту (ШІ) в освітньому процесі ЗВО як інструменту підвищення ефективності навчальних і науково-дослідних завдань на заняттях із мовознавчих дисциплін.

Огляд наукових праць виявив багатовимірність поняття «штучний інтелект»: його тлумачать як загальну назву сукупності інформаційних технологій, які створюють і розвивають інтелектуальні системи, здатні виконувати притаманні людському інтелекту завдання, а також як інструмент обробки інформації, згенерованої нейромережею або отриманої самостійно користувачем. Автори розглядають штучний інтелект в освіті як особливе мультимедійне навчальне середовище з різноманітними інструментами, сервісами, алгоритмами, у якому викладач виконує функції ментора, а не транслятора інформації; як інструмент ШІ забезпечує генерування, моделювання, обробку різноманітної за формою і змістом інформації, яка може бути застосована з навчальною й дослідницькою метою (із дотриманням принципів академічної доброчесності).

На основі аналізу наукових джерел, проведеного опитування здобувачів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та Державного податкового університету окреслено переваги використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі: ШІ вдосконалює роботу з навчальним матеріалом, формує інноваційне середовище для поглибленого засвоєння знань, удосконалення навичок наукового пошуку, розвитку критичного мислення. Етичними викликами застосування нейромереж є захист персональних даних, дотримання принципів академічної доброчесності, упередженість. Наголошено на необхідності усвідомленого поєднання новітніх інструментів ШІ і традиційних методів навчання, дотримання принципів відповідальності, доступності й етичності.

У статті запропоновано проблемні та практико-зорієнтовані завдання, що ґрунтуються на взаємодії із штучним інтелектом. Матеріали призначені для використання на заняттях з навчальних дисциплін: «Ділова українська мова», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Основи наукових досліджень», «Методика наукових досліджень», «Інформаційно-цифрові технології в галузі філології», «Журналістські жанри», «Комунікативна діяльність та PR-технології в органах публічної влади».

Перспективи подальших наукових студій убачаємо в розробленні методології безпечного впровадження технологій штучного інтелекту в освітній простір ЗВО, дослідження їхнього дидактичного потенціалу для створення індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів.

***Ключові слова:** цифровізація освіти, цифрові технології, штучний інтелект, опитування, мовознавчі дисципліни, академічна доброчесність.*

Nataliia LADYNIAK
Candidate of Sciences in Philology, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Ukrainian Language, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Ohiienko str., 61, Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32302
ORCID: *0000-0002-3091-0772*

Tetiana SUKALENKO
Doctor of Philological Sciences, Professor, Professor at the Department of Social Communications, Literature and Culture, State Tax University, Universytetska str., 31, Irpin, Kyiv region, Ukraine, 08200
ORCID: *0000-0002-5107-9914*

To cite this article: Sukalenko, T., Ladyniak, N. (2026). Osoblyvosti zastosuvannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu na zaniattiakh iz movoznavchykh dystsyplin [Specific features of implementing artificial intelligence technologies in linguistic disciplines classes]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 128–138, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.19

SPECIFIC FEATURES OF IMPLEMENTING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN LINGUISTIC DISCIPLINES CLASSES

The article substantiates the methodological potential and ethical challenges of using Artificial Intelligence (AI) technologies in the educational process of higher education institutions as a tool for improving the effectiveness of educational and research tasks in linguistics classes.

A review of scientific works reveals the multidimensional nature of the concept of 'artificial intelligence': it is interpreted as a general name for a set of information technologies that create and develop intelligent systems capable of performing tasks inherent in human intelligence, as well as a tool for processing information generated by a neural network or obtained independently by the user. The authors consider artificial intelligence in education as a special multimedia learning environment with a variety of tools, services, and algorithms, in which the teacher acts as a mentor rather than a transmitter of information"; as a tool, AI enables the generation, modelling, and processing of information that is diverse in form and content and can be used for educational and research purposes (in accordance with the principles of academic integrity).

Based on an analysis of scientific sources and a survey of students at Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University and the State Tax University, the advantages of using artificial intelligence technologies in the educational process have been outlined: AI improves work with educational material, creates an innovative environment for in-depth knowledge acquisition, improves scientific research skills, and develops critical thinking. Ethical challenges in the application of neural networks include personal data protection, adherence to the principles of academic integrity, and algorithmic bias. The study emphasizes the necessity of a conscious combination of modern AI tools and traditional teaching methods, while strictly observing the principles of responsibility, accessibility, and ethics.

The article proposes problem-oriented and practice-oriented tasks based on interaction with AI. The materials are intended for use in classes on the following academic disciplines: "Business Ukrainian", "Ukrainian Language (for Professional Purposes)", "Fundamentals of Scientific Research", "Methods of Scientific Research", "Information and Digital Technologies in Philology", "Journalistic Genres", "Communicative Activity and PR Technologies in Public Authorities".

The prospects for further scientific studies lie in developing a methodology for the safe integration of artificial intelligence technologies into the education environment of higher education institutions, as well as researching their didactic potential for creating individual educational trajectories for students.

Key words: *digitalization of education, digital technologies, artificial intelligence, survey, linguistic disciplines, academic integrity.*

Актуальність проблеми. Українська освіта сьогодні зазнає трансформацій завдяки активному впровадженню цифрових технологій у навчальну, методичну й дослідницьку діяльність. Відповідно до «Стратегії цифрового розвитку інновацій до 2030 року» ключовою метою визначено пріоритезацію розвитку інноваційної екосистеми в освітніх закладах (Стратегія цифрового розвитку, 2024, с. 10). Одним із ключових завдань є інтегрування новітніх технологій, зокрема й штучного інтелекту (ШІ), у навчальний процес закладів освіти, що сприятиме персоналізації освітніх траєкторій здобувачів, оптимізації результатів навчання, а також формування інклюзивного освітнього простору на засадах безбар'єрності та рівноправності.

Як зауважено в «Рекомендаціях щодо відповідального впровадження та використання тех-

нологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти», застосування ШІ в освітньому середовищі ЗВО є «необмеженим та інноваційним для будь-якого учасника освітнього процесу, охоплюючи викладачів, студентів, аспірантів, адміністративний персонал та інші зацікавлені сторони» (Рекомендації, 2025, с. 9). Окреслено такі напрями: інтегрування ШІ в освітній процес; підтримка інклюзивності; розроблення чатботів і навчальних матеріалів для здобувачів з особливими освітніми потребами; управління освітнім процесом, моніторинг, оцінювання; адміністративна підтримка; безперервний професійний розвиток викладачів та адміністративного персоналу (Рекомендації, 2025).

Наразі актуальною проблемою є недостатня сформованість нормативно-правового поля щодо використання ШІ в освітньому середовищі. Попри розробку рекомендацій Міністерства освіти і науки України, Міністерства цифрової трансформації України, питання захисту персональних даних та етичних ризиків потребує більш ґрунтовного дослідження. Окрім того, заклади вищої освіти працюють над укладанням власних нормативних документів щодо впровадження ШІ у навчальний процес із дотриманням принципів академічної доброчесності (Політика використання технологій штучного інтелекту, 2025).

Поряд із викликами, технології штучного інтелекту сприяють модернізації навчального процесу, а також збагачують інструментарій наукового пошуку. Зокрема, йдеться про розбудову адаптивних систем, які орієнтовано на персональні запити здобувачів освіти, автоматизацію функцій оцінювання результатів, що звільняє час для наукової й творчої діяльності. Розширення можливостей упровадження інструментів ШІ у навчальний процес зумовлює необхідність модернізації інфраструктури, державного регулювання, розроблення нормативної бази, а також удосконалення цифрових навичок викладачів і здобувачів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цифровізація вищої освіти є предметом наукових студій сучасних дослідників (В.А. Бикова, А.М. Гуржій, О.Г. Глазунової, Т.В. Волошиної, І.В. Іванюк, І.В. Кучерак, С.О. Карплюк, В.А. Крулевського, І.В. Кучерак, Н.Б. Ладиняк, О.В. Лаврентьєвої, А.М. Лазько, Т.П. Медведовської, О.В. Овчарук, Т.М. Сукаленко, І.П. Томашевської). Зокрема, І.В. Кучерак проаналізувала можливості використання в освітньому процесі цифрових технологій, окреслила переваги цифрової трансформації освіти. Науковиця спостерегла, що цифровізація вибудовує освітній простір у систему, в основі якої зручні й доступні сервіси і платформи; це сприяє більш ефективній взаємодії усіх учасників навчального процесу, забезпечує його прозорість, підвищує роль інтелектуальної власності та розвитку цифрових навичок (Кучерак, 2020, с. 92).

В.А. Крулевський здійснив комплексне дослідження загальнотеоретичних аспектів формування стратегії цифровізації системи вищої освіти в Україні. Науковець окреслив виклики й перспективи, пов’язані з цифровізацією українських ЗВО, а також надав рекомендації щодо розробки сталих концептуальних і практичних підходів у цій галузі (Крулевський, 2025).

А.М. Лазько, І.П. Томашевська розкрили теоретико-методологічні засади цифровізації системи вищої освіти, обґрунтували процес цифровізації як ефективної умови підвищення її якості. Позитивними аспектами під час реалізації цифрової системи освіти, на думку дослідниць, є формування індивідуальної самостійності здобувачів; відхід від паперових ресурсів до цифрових (інтерактивних навчальних матеріалів); економічний складник; оптимізація робочого місця педагога; використання цифрової системи для координування навчальної діяльності й допомоги у скрутних ситуаціях (Лазько, Томашевська, 2023, с. 204).

Н.Б. Ладиняк, Т.М. Сукаленко схарактеризували особливості застосування інформаційних і цифрових технологій на заняттях із мовознавчих дисциплін (Ладиняк, Сукаленко, 2021a), проаналізували інноваційні методи навчання мови із застосуванням хмарних сервісів та інтернетних освітніх платформ (Ладиняк, Сукаленко, 2021b).

Окремі наукові розвідки присвячено проблемам впровадження штучного інтелекту в освіту як гнучкого механізму цифровізації. Дослідники, з одного боку, обґрунтовують потенціал ШІ як дієвого інструмента підвищення ефективності процесу навчання та засобу модернізації методики викладання навчальних дисциплін, зокрема мовознавчих (Н.В. Грона,

О.М. Кримець, О.М. Семеног, О.К. Степаненко, Г.М. Строханова, А. С. Попович, Л.М. Удовиченко), з іншого, – визначають специфічні ризики використання ШІ в освітньому середовищі (О.В. Васильєв, Г. Гілберт, М. Гілберт, Б. Марр, М. Піхарт і Л. М. Аль-Обайді, Р.-Р. Фонт де ла Валь та Ф.Г. Арая).

Г.М. Строханова, О.К. Степаненко, А.С. Попович, О.М. Кримець, Л.М. Удовиченко дослідили вплив чат-ботів на основі штучного інтелекту на інтерактивне викладання української мови й оцінили їхню ефективність у розвитку комунікативної компетентності здобувачів освіти. Науковиці спостерегли, що використання ШІ збільшило розмовну активність студентів, але виникла потреба адаптувати навчальний контент, щоб уникнути ризику надмірного спрощення матеріалу і втрати глибини знань (Strohanova, Stepanenko, Popovych, etc., 2025, p. 5128).

Р.-Р. Фонт де ла Валь та Ф.Г. Арая обґрунтували переваги і проблеми використання нейромережевих технологій для навчання мови. З-поміж переваг вони виокремили такі: здатність заощаджувати час, надавати студентам персоналізований навчальний досвід і допомагати їм вивчати інші культури. Водночас труднощі, з якими стикаються користувачі ШІ, пов'язані з потребами більшої людської взаємодії, складністю мов, які необхідно опановувати в певному культурному контексті, а також під час живого спілкування. Однак за умов вирішення зазначених проблем, навчання на основі штучного інтелекту може стати, на думку науковців, цінним інструментом для вивчення мов, підвищити ефективність і результативність діяльності здобувача (Font de la Vall, Araya, 2022, p. 7569).

Н.В. Грона, О.М. Семеног окреслили можливості та виклики використання штучного інтелекту в мовній підготовці майбутніх учителів; розкрили комплексний зміст поняття «штучний інтелект» як «сукупності алгоритмічних рішень, що володіють здатністю до самонавчання, прогнозування, імітації когнітивних функцій людини та автоматизації інтелектуальних процесів» (Грона, Семеног, 2025, с. 128). Науковиці обґрунтували, що ШІ оптимізує вивчення мовного матеріалу, розвиває критичне мислення, стимулює творчий підхід до активного засвоєння знань.

Футуролог Б. Марр зауважив, що застосування штучного інтелекту допоможе в майбутньому створити гібридну модель навчання й передбачатиме співпрацю викладачів і нейромереж. До переваг ШІ він зарахував диференційованість та індивідуалізованість навчання, менторство й підтримку здобувачів поза аудиторією, універсальний доступ до знань (Marr, 2019).

Попри те, що науковці вважають ШІ дієвим інструментом для розвитку й цифровізації сучасної освіти, вони застерігають щодо етичних викликів і ризиків для академічної доброчесності. Зокрема, Г. Гілберт і М. Гілберт основними загрозами нейромережевих технологій вважають порушення конфіденційності, фішинг, незаконний доступ, витік даних і несанкціонований обмін ними (Gilbert, Gilbert, 2024). М. Піхарт і Л. М. Аль-Обайді дослідили потенційні ризики використання штучного інтелекту у вищій освіті. Вони здійснили інтерв'ювання викладачів і встановили, що більшість опитаних занепокоєні питаннями конфіденційності, академічної доброчесності і достовірності даних, які генерують нейромережі. Респонденти висловили побоювання щодо неправомірного використання даних, можливий плагіат і зниження критичного мислення (Pichart, Al-Obaydi, 2025).

Проаналізовані наукові розвідки й наші первинні спостереження в освітньому середовищі ЗВО підкреслюють необхідність досліджень за участю більших та різноманітніших вибірок для всебічного розуміння наслідків застосування нейромережевих технологій в освіті. Одним із пріоритетних завдань сучасної лінгводидактики стає адаптація освітнього процесу до можливостей штучного інтелекту. Це передбачає не лише пошук нових форм і прийомів навчання, а й упровадження ШІ в практику викладання освітніх компонентів, встановлення балансу між традиційними та інноваційними методами мовної підготовки здобувачів.

Мета дослідження – обґрунтувати методичний потенціал й етичні виклики застосування технологій штучного інтелекту в освітньому процесі ЗВО як інструменту підвищення ефективності навчальних і науково-дослідних завдань на заняттях із мовознавчих дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукових праць із проблем застосування

цифрових технологій в освітньому середовищі засвідчує багатовимірність уживання поняття «штучний інтелект». У «Рекомендаціях щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти» цей термін витлумачено у двох аспектах – як галузь та інструмент. Зокрема, «штучний інтелект» уживають як загальну назву сукупності інформаційних технологій (алгоритмів, методів, підходів, моделей, сервісів), що «створюють та розвивають інтелектуальні системи, здатні виконувати завдання, які зазвичай вимагають людського інтелекту» (Рекомендації, 2025, с. 8). До напрямів ШІ як галузі належать: обробка природної мови, машинне навчання, робототехніка, експертні системи й інші підгалузі, які імітують і розширюють можливості людського мислення й ухвалення рішень (Рекомендації, 2025, с. 8). Близьким є тлумачення поняття штучного інтелекту як інструмента: «…організована сукупність інформаційних технологій, із застосуванням якої можливо виконувати складні комплексні завдання шляхом використання системи наукових методів досліджень й алгоритмів обробки інформації, отриманої або самостійно створеної під час роботи, а також створювати та використовувати власні бази знань, моделі ухвалення рішень, алгоритми роботи з інформацією та визначати способи досягнення поставлених завдань» (Рекомендації, 2025, с. 8). Отож штучний інтелект в освіті доречно, на нашу думку, розглядати як особливе мультимедійне навчальне середовище з різноманітними інструментами, сервісами, алгоритмами, у якому викладач виконує функції ментора, а не транслятора інформації; як інструмент ШІ забезпечує генерування, моделювання, обробку різноманітної за формою й змістом інформації, яка може бути застосована з навчальною й дослідницькою метою (із дотриманням принципів академічної доброчесності).

Для визначення рівня обізнаності здобувачів щодо використання інструментів ШІ в навчальній і науково-дослідній діяльності проведено опитування студентів/студенток Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (58 осіб) та Державного податкового університету (64 осіб) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Освітньо-професійні програми, за якими навчаються здобувачі: «Середня освіта (Українська мова і література)», «Середня освіта (Українська мова і література. Англійська мова)», «Філологія (Українська мова і література)», «Середня освіта (Захист України)», «Середня освіта (Фізична культура)», «Тренер з видів спорту», «Фізична реабілітація» (Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка); «Забезпечення внутрішньої безпеки держави правоохоронними органами», «Менеджмент митної справи», «Товарознавство та експертиза в митній справі», «Правоохоронна діяльність» (Державний податковий університет).

Респонденти відповідали на запитання: *1. Чи використовували Ви ШІ для підготовки до занять або написання наукових робіт, доповідей тощо? 2. Як Ви оцінюєте вплив штучного інтелекту на якість навчання? 3. Чи є, на Вашу думку, позитивні аспекти застосування штучного інтелекту для навчання з обраного фаху або здійснення наукового пошуку? 4. У чому полягають, на Вашу думку, загрози використання штучного інтелекту в навчальній та науковій діяльності здобувача вищої освіти? 5. Чи порушує, на Вашу думку, використання штучного інтелекту Кодекс академічної доброчесності? 6. Запропонуйте ідеї застосування штучного інтелекту в навчанні, які б не порушували основ академічної доброчесності.*

Прокоментуємо відповіді здобувачів.

На запитання *«Чи використовували Ви ШІ для підготовки до занять або написання наукових робіт, доповідей тощо?»*, 93% опитаних зазначили «так» і прокоментували, що робили це здебільшого для попереднього пошуку й структурування інформації, формування плану роботи, а також уточнення термінів і понять, добору прикладів, перевірки логіки викладу, перевіряння орфографії й стилістики текстів, мовного редагування. Лише 7% респондентів дали відповідь «ні», не обґрунтовуючи її. Отож інструменти ШІ активно використовують для підготовки до занять й наукового пошуку, однак вони не становлять основне джерело навчального матеріалу, а є допоміжними.

Запитання *«Як Ви оцінюєте вплив штучного інтелекту на якість навчання?»* дало змогу встановити переважно позитивне ставлення до ШІ як інструменту навчання: 55,2% опитаних відповіли, що «якість навчання помітно зросте», 29,3% респондентів впевнені, що ШІ

«не вплине на якість навчання». 15,5% здобувачів вбачають його негативний вплив на навчання. Припускаємо, що це пов'язано із значною кількістю позитивних відповідей на питання про використання ШІ у підготовці до занять. Окрім того, молодь активно використовує нейромережі для пошуку інформації, вважаючи її достовірною.

Використання ШІ в освітньому процесі сьогодні викликає дискусії серед науковців, дидактів, експертів галузі, до нього досі ставляться з пересторогою. Здобувачі висловили свої міркування про переваги нейромережевих технологій: *«Чи є, на Вашу думку, позитивні аспекти застосування штучного інтелекту для навчання з обраного фаху або здійснення наукового пошуку?»*. Більшість (95%) усвідомлюють позитивні можливості використання цього інструменту в навчальній діяльності: він допомагає швидше знаходити й аналізувати наукову інформацію, структурувати й узагальнювати матеріал, генерувати ідеї, покращувати якість текстів; підвищує ефективність підготовки до занять і досліджень; персоналізує навчання; автоматизує рутинні завдання; економить час тощо. 5% опитаних вважають, що позитивних аспектів немає.

Окрім переваг застосування ШІ, здобувачі окреслювали *загрози штучного інтелекту* в навчальній та науковій діяльності. З-поміж таких 96% опитаних визначили: залежність від готових відповідей, втрату інтересу до навчання, самостійного пошуку і творчого розвитку; недостовірність згенерованої інформації та її упередженість; зниження рівня критичного мислення; порушення академічної доброчесності. 4% опитаних не вбачають будь-яких загроз використання нейромереж у навчанні. Крім того, жоден із респондентів не звернув увагу на конфіденційність і безпеку даних: як відомо, інструменти ШІ збирають й опрацьовують значну кількість особистої інформації користувачів, яка не завжди може бути належно захищена. Отож, здобувачі потребують пояснення, як її захистити, які відомості не варто подавати, а також як правильно формувати промпти.

На запитання *«Чи порушує, на Вашу думку, використання штучного інтелекту Кодекс академічної доброчесності?»* респонденти відповідали по-різному: «не порушує» (25%); «порушує» (7%); «іноді» (5%); «не знаю» (1%); найбільшу варіативність (62%) становили обумовлені відповіді, як-от: «не порушує, якщо є допоміжним інструментом і використовується прозоро», «порушує, якщо застосовують для списування», «порушення виникає тоді, коли ШІ використовується для привласнення чужих ідей» «50/50», «і так, і ні», «залежить від того, як його використовувати» й подібні.

Відповіді здобувачів на запитання «*Запропонуйте ідеї застосування штучного інтелекту в навчанні, які б не порушували основ академічної доброчесності»* закономірно корелюють із попередніми. 17% опитаних не змогли відповісти. Інші 83% респондентів вважають, що дотримуються принципів академічної доброчесності, коли використовують ШІ як інструмент підтримки (для пояснення складних тем, тлумачення термінів, підготовки навчальних матеріалів, аналізу наукових джерел), а «не заміни самостійної роботи», як персонального тьютора, а не автора робіт. Також його можна застосувати для самооцінювання знань; структурування й упорядкування самостійно дібраних даних; перевірки й редагування власних текстів; створення слайдів для презентації на основі власної доповіді та ін. З-поміж запропонованих подано поради, які, вважаємо, мають ознаки порушення академічної доброчесності, наприклад, написання конспектів уроку на основі готових конспектів, згенерованих ШІ, вільне його використання на навчальних заняттях (без пояснення, з якою саме метою і без покликання), під час екзаменаційної сесії та ін. Однак жоден із респондентів не зазначив, у який спосіб правильно декларувати застосування інструментів штучного інтелекту в роботі, на якому її етапі. Припускаємо, що здобувачі розуміють виклики ШІ для академічної доброчесності, але потребують більш докладного ознайомлення з політикою застосування штучного інтелекту в освітньому середовищі, методичними рекомендаціями щодо його використання в навчальній і дослідницькій діяльності.

Результати опитування засвідчили, що застосування технологій штучного інтелекту в навчанні дає змогу адаптувати зміст завдань до індивідуальних потреб здобувачів, розширює дидактичні можливості цифрових технологій, поєднує традиційні й інноваційні методи навчання. Водночас важливим аспек-

том є захист персональних даних, оскільки недотримання конфіденційності може не лише негативно вплинути на довіру до нейромереж, а й становити загрозу кібербезпеці освітнього середовища.

Розглянемо можливості використання технологій штучного інтелекту для підвищення ефективності навчальних занять із таких освітніх компонентів: «Ділова українська мова», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Методика наукових досліджень» та «Основи наукових досліджень», «Інформаційно-цифрові технології в галузі філології», «Журналістські жанри», «Комунікативна діяльність та PR-технології в органах публічної влади». Використовуючи інструменти генеративного штучного інтелекту й результати генерації в освітньому процесі, дотримуємося таких принципів: прозорості, етичності та відповідальності; академічної доброчесності; дотримання балансу між застосуванням ШІ та розвитком власних компетенцій здобувачів; законності; конфіденційності, безпеки і захисту; доступності та інклюзивності (Політика використання технологій штучного інтелекту, 2025, с. 4).

Застосування штучного інтелекту для створення проблемних і практико-зорієнтованих завдань надає навчанню інтерактивності. Поєднання традиційних методичних підходів та індивідуалізованих інструментів ШІ допомагає оптимізувати діяльність, а також здійснити критичний аналіз ефективності роботи нейромережевих технологій. Наприклад, на заняттях із дисциплін **«Ділова українська мова»** та **«Українська мова (за професійним спрямуванням)»** пропонуємо здобувачам укласти зразки резюме за допомогою ШІ. Отриманий діловий документ необхідно критично оцінити щодо дотримання структури, стилю, ужитих мовних засобів та відредагувати. Цікавим є моделювання ситуації спілкування з «незадоволеним» клієнтом, роль якого делегується штучному інтелекту. Завдання полягає в тому, щоб студент/студентка, «спілкуючись» із ним у чаті, спробували переконати не розривати контракт, використовували доречні в такій ситуації форми ввічливості. Можна запропонувати здобувачам підготуватися до уявної співбесіди. Але в цьому випадку функції інтерв'юера виконує ШІ, який згодом аналізує відповіді (правильність, точність, дотримання мовних норм тощо). Для здобувачів ОПП «Фізична культура», «Тренер з видів спорту» вдалим буде використання кейс-методу, доповненого штучним інтелектом, наприклад «Інтерв'ю після змагання», «Бесіда з батьками спортсмена-школяра», «Запрошення учнів відвідати спортивну секцію». Здобувачі записують імпровізований діалог, ШІ його аналізує й дає поради. Інший аспект застосування ШІ на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) – робота над помилками, які робить ШІ (некоректне вживання спеціальної термінології у фахових текстах, надмірне використання пасивних конструкцій у діловому мовленні), що сприяє вдосконаленню лексичних, граматичних, стилістичних навичок.

Продуктивними для виконання зазначених вище завдань є, на нашу думку, такі інструменти ШІ: *ChatGPT* (симуляція співбесід або ділових перемовин); *Google Gemini* (укладання зразків документів для подальшого редагування, побудови текстів різних стилів); *Anthropic Claude* (написання ділових листів, наприклад, листів-подяк, вибачень, прохань); *LanguageTool* (виявлення помилок – орфографічних, лексичних, граматичних); *OnlineCorrector* (перевірка офіційно-ділових документів на відповідність мовним нормам). Для вдосконалення навичок публічного виступу здобувачі використовують генератори голосу, наприклад, *ElevenLabs*: завантажують текст, слухають його професійне виконання, відпрацьовують далі власну інтонацію, правильне наголошування слів тощо. За допомогою *Notta* записують свою промову, яку сервіс перетворює на текст: так більш зручно аналізувати власне мовлення, виявляти помилки у вимові. Окрім того, можна використати *Gamma,* щоб згенерувати документ, правильно розмістити реквізити.

Викладання освітніх компонентів **«Основи наукових досліджень»** та **«Методика наукових досліджень»** для здобувачів ОП «Середня освіта (Українська мова і література)», «Середня освіта (Українська мова і література. Англійська мова)», а також **«Інформаційно-цифрові технології в галузі філології»** (ОП «Філологія (Українська мова і література)») передбачає удосконалення навичок бібліографічного опису й упорядкування наукових джерел, опрацювання наукометричних і лінгвістичних баз даних, оформлення результатів дослідження у формі статей, про-

єктів, дипломних робіт, унаочнення доповідей мультимедійними презентаціями тощо. Інструменти ШІ доповнюють самостійний науковий пошук, автоматизують процеси, виконують функції асистента. Зокрема, пошукові системи на основі ШІ *Consensus, Perplexity AI* допоможуть здобувачам оперативно відшукати дослідження з мовної проблематики з достовірними покликаннями, згенерувати базу праць українських мовознавців; *Zotero* – сформатувати список літератури відповідно до вимог ДСТУ 8302:2015 «Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання». Автоматичне реферування здійснюють у *Notion AI*: доречно спочатку самостійно укласти анотацію наукової статті й порівняти її з автоматично згенерованим текстом, що сприятиме удосконаленню в здобувачів навичок критичного аналізу, уміння визначати головну й допоміжну інформацію. Для виправлення лексичних і графічних помилок у наукових текстах доречно скористатися *OnlineCorrector.* Зауважимо, що зазначені інструменти хоча й полегшують науковий пошук, однак мають певні недоліки: галюцинації та вигадані джерела, обмеженість інформації, поверхневий, некритичний аналіз, упередженість, ризик плагіату. Тому необхідно дотримуватися принципу «людина над машиною»: перевіряти згенеровані дані, шукати першоджерела, усвідомлювати власну відповідальність за можливі помилки й неточності.

Під час опанування навчальної дисципліни **«Журналістські жанри»** (ОП «Журналістика і зв'язки з громадськістю») здобувачам вищої освіти спеціальності С7 Журналістика доцільно пропонувати для аналізу й редагування тексти різних жанрів, згенеровані штучним інтелектом. У межах таких завдань студенти можуть працювати над усуненням канцеляризмів і шаблонних конструкцій, виправляти стилістичні помилки, а також виявляти порушення журналістських стандартів − зокрема балансу думок, відокремлення фактів від оцінок, точності та зрозумілості викладу. Окремим форматом роботи може стати підготовка інтерв'ю з віртуальним спікером − наприклад, зі штучним інтелектом, який моделює умовного посадовця або експерта. Також ефективним є порівняльне завдання: студенти пишуть коротку новину самостійно, а потім аналізують текст з тієї ж теми, створений ШІ, і редагують його до рівня якісного журналістського матеріалу. Творчим елементом курсу може бути розроблення короткого редакційного кодексу щодо використання штучного інтелекту в онлайн-медіа.

У результаті виконання таких завдань студенти спеціальності «Журналістика» зможуть набути низку важливих професійних компетентностей, зокрема: уміння критично аналізувати тексти та виявляти мовні, стилістичні й змістові недоліки; навички редагування матеріалів відповідно до стандартів сучасної журналістики; здатність чітко відокремлювати факти від суджень і забезпечувати баланс думок; розуміння особливостей різних журналістських жанрів і вимог до них; досвід усвідомленого та відповідального використання інструментів штучного інтелекту у професійній діяльності; розвиток етичного мислення й уміння формулювати внутрішні редакційні правила роботи з ШІ; підвищення креативності, цифрової грамотності та навичок роботи з новими технологіями в медіасередовищі.

У процесі вивчення навчальної дисципліни «Комунікативна діяльність та PR-технології в органах публічної влади» (ОП «Журналістика і зв'язки з громадськістю») для здобувачів вищої освіти спеціальності С7 Журналістика доцільно активно застосовувати моделювання професійних комунікативних ситуацій із залученням штучного інтелекту. ШІ може використовуватися для симуляції реальних кейсів публічної комунікації, зокрема кризових ситуацій в органах місцевого самоврядування, пресконференцій міністрів, реакцій обласних державних адміністрацій на суспільно резонансні події або інформування громадськості під час надзвичайних ситуацій.

Важливим елементом навчання є робота з текстами, створеними ШІ: пресрелізами, дописами для соціальних мереж, офіційними відповідями на запити медіа, публічними промовами посадовців. Аналізуючи такі матеріали, студенти оцінюють їхню тональність, відповідність стандартам публічної комунікації, виявляють можливі маніпуляції, пропагандистські елементи та етичні ризики.

У межах навчальної дисципліни «Комунікативна діяльність та PR-технології в органах публічної влади» здобувачам можна запропонувати розробити власну комунікаційну стратегію органу влади й протестувати її за допомогою

ШІ з позицій різних цільових аудиторій − громадян, опозиційних політиків, журналістів-розслідувачів, міжнародних партнерів. Такий підхід дає змогу оцінити, як одні й ті ж меседжі можуть бути по-різному сприйняті, і формує здатність прогнозувати реакції аудиторій, що є критично важливим для публічного PR.

Окрему увагу варто приділити завданням, спрямованим на виявлення маніпуляцій і пропаганди. ШІ може генерувати умовно маніпулятивні тексти, які студенти порівнюють із нейтральними повідомленнями, аналізують використані риторичні прийоми, знаходять маніпулятивні маркери та переписують матеріали відповідно до принципів відповідальної й етичної публічної комунікації.

Цікавим форматом навчання є також інтерактивні діалоги, у яких ШІ виконує роль чиновника, прессекретаря чи офіційного спікера державного органу. Здобувачі вищої освіти спеціальності «Журналістика» готують запитання, отримують відповіді, аналізують перебіг розмови, відпрацьовують навички постановки уточнювальних і незручних запитань. Окремий блок занять доцільно присвятити обговоренню етичних аспектів використання ШІ в діяльності органів влади, питань відповідальності за помилки автоматизованих систем, прозорості комунікацій і ризиків надмірної автоматизації PR-процесів.

У результаті виконання запропонованих завдань студенти спеціальності «Журналістика» формують комплекс професійних компетентностей, зокрема: уміння моделювати та аналізувати комунікативні ситуації в публічному управлінні; навички кризової та стратегічної комунікації в органах влади; здатність критично оцінювати тексти публічних повідомлень за критеріями етики, прозорості та відповідності стандартам; уміння виявляти маніпуляції, пропаганду й риторичні прийоми впливу; навички адаптації комунікаційних меседжів до різних цільових аудиторій; розвиток аналітичного мислення та прогнозування реакцій громадськості; практичний досвід професійної взаємодії з представниками влади; усвідомлення етичної відповідальності журналіста та комунікатора в умовах використання ШІ.

Загалом такі підходи до вивчення навчальних дисциплін «Журналістські жанри», «Комунікативна діяльність та PR-технології в органах публічної влади» (ОП «Журналістика і зв'язки з громадськістю») сприяють підготовці фахівців, здатних ефективно працювати на перетині журналістики, публічних комунікацій і сучасних цифрових технологій, зберігаючи високі стандарти професійної відповідальності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, на основі аналізу наукових джерел встановлено, що поняття «штучний інтелект» є багатовимірним та охоплює технології, які здатні імітувати процеси людського мислення – від навчання до ухвалення рішень. Штучний інтелект в освіті становить особливе мультимедійне навчальне середовище з різноманітними інструментами, сервісами, алгоритмами для генерування, моделювання, обробки різноманітної за формою і змістом інформації, яка може бути застосована з навчальною й дослідницькою метою (із дотриманням принципів академічної доброчесності).

Опитування здобувачів, проведене у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка, Державному податковому університеті, підтвердило запит на використання ШІ в освітньому середовищі ЗВО. На прикладі освітніх компонентів «Ділова українська мова», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Основи наукових досліджень», «Методика наукових досліджень», «Інформаційно-цифрові технології в галузі філології», «Журналістські жанри», «Комунікативна діяльність та PR-технології в органах публічної влади» встановлено, що інтеграція технологій штучного інтелекту в навчальну діяльність стимулює пізнавальну активність здобувачів, удосконалює навички критичного опрацювання інформації, дає змогу моделювати ситуації професійної комунікації.

Водночас виявлено критичні виклики, які потребують вирішення: можливе порушення принципів академічної чесності, загроза кібербезпеці, ризик упередженості відповідей ШІ через обмеженість вхідних даних.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в розробленні методології безпечного впровадження технологій штучного інтелекту в освітній простір ЗВО, визначенні їхнього дидактичного потенціалу для створення індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Грона Н. В., Семеног О. М. Штучний інтелект у мовній підготовці майбутніх вчителів : можливості та виклики. *Слобожанський науковий вісник.* Серія : Філологія. 2025. Вип. 9. С. 128–135.
2. Кодекс академічної доброчесності Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (нова редакція). URL : https://surl.li/ugerel (дата звернення : 20.01.2026).
3. Кучерак І. В. Цифровізація та її вплив на освітній простір у контексті формування ключових компетентностей. *Інноваційна педагогіка.* 2020. Вип. 22(2). С. 91–94.
4. Круглевський А. В. Формування стратегії цифровізації системи вищої освіти в Україні : дис. на здобуття ступеня доктора філософії ; спец. 281 Публічне управління та адміністрування / Західноукраїнський національний університет, МОН України. Тернопіль, 2025. 292 с.
5. Ладиняк Н. Б., Сукаленко Т. М. Застосування інформаційних і цифрових технологій на заняттях із мовознавчих дисциплін. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2021. Вип. 3. С. 92–97.
6. Ладиняк Н. Б., Сукаленко Т. М. Інноваційні методи навчання мови із застосуванням хмарних сервісів та інтернетних освітніх платформ. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2021. Вип. 4. С. 105–111.
7. Лазько А. М., Томашевська І. П. Ключові тренди в композитах : вища освіта і цифровізація. *Higher education reforms in Ukraine : challenges, status and prospects* : collective monograph. Riga : Baltija Publishing, 2023. P. 180–211.
8. Політика використання технологій штучного інтелекту в Державному податковому університеті. URL : https://surli.cc/elxuiz (дата звернення : 16.01.2026).
9. Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти. URL : https://surl.lu/kinugc (дата звернення : 14.01.2026).
10. Стратегія цифрового розвитку інноваційної діяльності України на період до 2030 року. URL : https://surl.li/iqbpdo (дата звернення : 16.01.2026).
11. Gilbert G., Gilbert M. The impact of AI on cybersecurity defence mechanisms: Future trends and challenges. *Global Scientific Journals.* 2024. Vol. 12 (9). P. 427– 441.
12. Marr B. How Is AI Used In Education – Real World Examples Of Today And A Peek Into The Future. *Forbs.* 25.07.2018. URL : https://surl.li/egfolk (дата звернення : 20.01.2026).
13. Font de la Vall R. R., Araya F. G. Exploring the Benefits and Challenges of AI-Language Learning Tools. *International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*. 2022. Vol. 10(01). P. 7569–7576.
14. Pikhart M., Al-Obaydi L. H. Reporting the potential risk of using AI in higher Education : Subjective perspectives of educators. *Computers in Human Behavior Reports.* 2025. Vol. 18. P. 1–10.
15. Strohanova H., Stepanenko O., Popovych A., Krymets O., Udovychenko L. Using artificial intelligence-based chatbots for interactive Ukrainian language learning. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*. 2025. Vol. 103. №. 12. P. 5119–5131.

REFERENCES:

1. Hrona, N. V., Semenoh, O. M. (2025) Shtuchnyi intelekt u movnii pidhotovtsi maibutnikh vchyteliv: mozhlyvosti ta vyklyky [Artificial intelligence in language training of future teachers : opportunities and challenges]. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk.* Seriia : Filolohiia, *9,* 128–135 [in Ukrainian].
2. Kodeks akademichnoi dobrochesnosti Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka (nova redaktsiia) [Code of academic integrity of the Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University (new edition)]. URL : https://surl.li/ugerel [in Ukrainian].
3. Kucherak, I. V. (2020) Tsyfrovizatsiia ta yii vplyv na osvitnii prostir u konteksti formuvannia kliuchovykh kompetentnostei [Digitalization and its impact on the educational space in the context of the formation of key competencies]. *Innovatsiina pedahohika*, *22(2),* 91–94 [in Ukrainian].
4. Kruhlevskyi, A. V. (2025) Formuvannia stratehii tsyfrovizatsii systemy vyshchoi osvity v Ukraini [Forming a strategy of the digitalization of the higher education system in Ukraine] : dys. na zdobuttia stupenia doktora filosofii ; spets. 281 Publichne upravlinnia ta administruvannia / Zakhidnoukrainskyi natsionalnyi universytet, MON Ukrainy. Ternopil [in Ukrainian].
5. Ladyniak, N. B., Sukalenko, T. M. (2021) Zastosuvannia informatsiinykh i tsyfrovykh tekhnolohii na zaniattiakh iz movoznavchykh dystsyplin [The usage of informational and digital technologies in the linguistic disciplines lessons]. *Acta Paedagogica Volynienses, 3,* 92–97 [in Ukrainian].
6. Ladyniak, N. B., Sukalenko, T. M. (2021) Innovatsiini metody navchannia movy iz zastosuvanniam khmarnykh servisiv ta internetnykh osvitnikh platform [Innovative methods of language teaching with the application of cloud services and internet educational platforms]. *Acta Paedagogica Volynienses, 4,* 105–111 [in Ukrainian].

7. Lazko, A.M., Tomashevska, I. P. (2023) Kliuchovi trendy v kompozytakh : vyshcha osvita i tsyfrovizatsiia [Key trends in composites : higher education and digitalization]. *Higher education reforms in Ukraine: challenges, status and prospects* : collective monograph. Riga : Baltija Publishing, 180–211 [in Ukrainian].

8. Polityka vykorystannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu v Derzhavnomu podatkovomu universyteti [Policy on the use of artificial intelligence systems at the State Tax University]. URL : https://surli.cc/elxuiz [in Ukrainian].

9. Rekomendatsii shchodo vidpovidalnoho vprovadzhennia ta vykorystannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu v zakladakh vyshchoi osvity [Recommendations for the responsible implementation and use of artificial intelligence technologies in higher education institutions]. URL : https://surl.lu/kinugc [in Ukrainian].

10. Stratehiia tsyfrovoho rozvytku innovatsiinoi diialnosti Ukrainy na period do 2030 roku [Ukrainian Global Innovation Strategy until 2030]. URL : https://surl.li/iqbpdo [in Ukrainian].

11. Gilbert, G., Gilbert, M. (2024) The impact of AI on cybersecurity defence mechanism s: Future trends and challenges. *Global Scientific Journals, 12 (9),* 427– 441 [in English].

12. Marr, B. (2018) How Is AI Used In Education – Real World Examples Of Today And A Peek Into The Future. *Forbs.* URL : https://surl.li/egfolk [in English].

13. Font de la Vall, R. R., Araya, F. G. (2022) Exploring the Benefits and Challenges of AI-Language Learning Tools. *International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, *10 (01),* 7569–7576 [in English].

14. Pikhart, M., Al-Obaydi, L. H. (2025) Reporting the potential risk of using AI in higher Education : Subjective perspectives of educators. *Computers in Human Behavior Reports, 18,* 1–10 [in English].

15. Strohanova, H., Stepanenko, O., Popovych, A., Krymets, O., Udovychenko, L. (2025) Using artificial intelligence-based chatbots for interactive Ukrainian language learning. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, *103 (12),* 5119–5131 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 15.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.147:811.111’243:37.091.3
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.20

Галина МЕЛЬНИЧЕНКО
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», вул. Старопортофранківська 26, м. Одеса, Україна, 65000
***ORCID:** 0000-0002-6895-0999*

Ольга ДЕМ’ЯНЕНКО
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології, Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова, просп. Героїв України, 9, м. Миколаїв, Україна, 54007
***ORCID:** 0000-0002-8937-3676*

Бібліографічний опис статті: Мельниченко, Г., Дем’яненко, О. (2026). Техніка аналітико-креативного письма у форматі професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови та літератури. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 138–146, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.20

ТЕХНІКА АНАЛІТИКО-КРЕАТИВНОГО ПИСЬМА У ФОРМАТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

Інтеграція творчого та аналітичного аспектів стає необхідною передумовою розвитку навичок писемної діяльності та успішної професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. Метою дослідження є обґрунтування доцільності впровадження техніки аналітико-креативного письма як засобу активізації писемної й когнітивної діяльності майбутнього вчителя англійської мови та літератури в контексті удосконалення його професійної компетентності. Визначено, що аналітико-творче письмо це складний вид мовленнєво-мисленнєвої діяльності, що поєднує аналітичні та креативні компоненти в результаті взаємодії мисленнєвих, процесуальних і міждисциплінарних чинників за умови цілеспрямованої підготовки та інтеграції всіх видів мовленнєвої діяльності. Розроблено модель розвитку навичок аналітико-креативного письма майбутнього вчителя англійської мови та літератури в контексті удосконалення його професійної компетентності, яка охоплює чотири етапи: (1) передписьмової когнітивної напруги; (2) міждисциплінарного занурення; (3) моделювання письмових текстів; (4) продукування письмових текстів. Особлива увага приділяється аналізу зразків: ідеалізованих моделей, робіт студентів попередніх років та згенерованих засобами штучного інтелекту текстів, що створює умови для комплексного розвитку навичок аналітико-креативного письма. Модель спирається на принципи взаємопов’язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, міждисциплінарного навчання, серендипного навчання та імітаційного навчання. Запропонована модель орієнтована на студентів з достатнім рівнем мовної та когнітивної підготовки, необхідної для виконання аналітико-творчих письмових завдань, у нашому випадку – здобувачів вищої освіти ОС «Магістр» спеціальності Середня освіта (Англійська мова і зарубіжна література). Запропонована модель розвитку аналітико-креативного письма майбутнього вчителя англійської мови та літератури дозволяє сформувати ключові складові його професійної компетентності за рахунок її універсальності й гнучкості. Водночас виведення письмової діяльності на інтегративний загальнокомунікативний рівень сприяє вирішенню низки проблем – від подолання когнітивного бар’єру до об’єктивного оцінювання робіт студентів в умовах академічної недоброчесності.

***Ключові слова:** професійна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови, аналітико-креативне пи**сьмо,** модель розвитку навичок аналітико-креативного письма; взаємопов’язане навчання видів мовленнєвої діяльності: міждисциплінарне, серендипне, імітаційне навчання.*

Halyna MELNYCHENKO
Doctor of Philosophy (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Germanic Languages and Methods of Teaching Foreign Languages, South-Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Staroportofrankivska str., 26, Odesa, Ukraine, 65000
***ORCID:** 0000-0002-6895-0999*

Olha DEMIANENKO
Doctor of Philosophy (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Germanic Philology, Admiral Makarov National University of Shipbuilding, Heroiv Ukrainy Ave., 9, Mykolaiv, Ukraine, 54007
***ORCID:** 0000-0002-8937-3676*

To cite this article: Melnichenko, H., Demianenko, O. (2026). Tekhnika analityko-kreatyvnoho pysma u formati profesiynoyi pidhotovky maybutnioho vchytelia anhliyskoyi movy i literatuty [Analytical-creative writing as a pedagogical technique in professional training of pre-service EFL teachers]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 138–146, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.20

ANALYTICAL-CREATIVE WRITING AS A PEDAGOGICAL TECHNIQUE IN PROFESSIONAL TRAINING OF PRE-SERVICE EFL-TEACHERS

Integration of creative and analytical aspects becomes a necessary prerequisite for the development of writing skills and successful professional training of a future foreign language teacher. The aim of the study is to substantiate the feasibility of implementing the technique of analytical-creative writing as a means of enhancing writing and cognitive skills of a future teacher of the English language and literature in the context of enhancing their professional competence. It is determined that analytical-creative writing is a complex type of speech-and-thinking activity that combines analytical and creative components as a result of interaction of cognitive, procedural, and interdisciplinary factors, provided that purposeful training and integration of all types of speech activity are ensured. There has been developed a model for the development of analytical-creative writing skills of a future teacher of the English language and literature in the context of improving their professional competence. The model includes four stages: (1) pre-writing cognitive tension; (2) interdisciplinary immersion; (3) modeling written texts; (4) producing written texts. Special attention is paid to the analysis of samples, including idealized models, works of previous-years' students, and texts generated by AI-tools, which creates conditions for the comprehensive development of analytical-creative writing skills. The model is based on the principles of integrated teaching of all types of speech activity, interdisciplinary learning, serendipitous learning, and imitative learning. The proposed model is aimed at students with a sufficient level of linguistic and cognitive training required for performing analytical-creative writing tasks, namely Master's degree students majoring in Secondary Education (The English Language and World Literature). The proposed model enables formation of key components of the professional competence due to its universality and flexibility. At the same time, bringing writing activity to an integrative, general communicative level contributes to solving a range of issues – from overcoming cognitive barriers to objective assessment of students' work in the context of academic integrity challenges.

Key words: *professional training of a pre-service foreign language teacher; analytical-creative writing; model of developing analytical-creative writing skills; integrated development of speech skills; interdisciplinary, serendipitous, imitative education.*

Актуальність проблеми. Виокремившись на початку 20 століття як самостійна галузь дослідження й освітньої практики, творче письмо привертає значну увагу з боку науковців, практичних педагогів і здобувачів освіти, оскільки воно максимально повно відповідає особистісним запитам та суспільним потребам сучасності. Водночас, позбавлена аналітичної частини, творча писемна діяльність втрачає свою головну мету – гармонійний розвиток усіх пізнавально-мисленнєвих сфер особистості майбутнього спеціаліста, у результаті чого дисципліна ризикує залишитися допоміжною, вибірковою складовою навчального процесу. На відміну від нього, аналітичне письмо часто відштовхує здобувачів освіти шаблонністю й відірваністю від життєвих потреб молоді. Отже, інтеграція творчого та аналітичного підходів у писемної діяльності стає необхідною передумовою не лише ефективного розвитку навичок англомовної творчої й аналітичної писемної діяльності, але й успішної професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, що підтверджує актуальність дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема аналітичного письма досліджується в кількох площинах: як засіб розвитку здатності аргументовано аналізувати проблему або явище й переконувати читача в певній позиції (змістово-аргументативний підхід) (Garintama, 2018; Lisdawati, 2023; Mirda, 2020; Septiana, 2016 тощо), а також як підґрунтя для формування навичок планування, трансформації думок у текст і редагування (процесуально-організаційний підхід) (Вихрущ, 2021; Flower, 1981; Hayes, 1981; Khromchenko, 2022; Swales, 1990; Zinsser, 2016 та інші). У своєму дослідженні ми дотримуємося позиції, що аналітичне письмо є ширшим поняттям, який слід розглядати

в інтегративному вимірі: як засіб і результат розвитку критичного мислення, ключових компетентностей та міждисциплінарної обізнаності, що призводить не тільки до розвитку писемних навичок, а й сприяє особистісному й професійному розвитку майбутнього вчителя іноземної мови. Дотримуючись цієї позиції, вивчення дисципліни «Аналітичне письмо» у її суто традиційному форматі вбачається нам недоцільним і малоефективним, натомість інтегрування в її зміст креативного аспекту постає потужним мотиваційним й розвивальним чинником.

Попри очевидну педагогічну цінність такого трактування аналітичного письма в межах освітнього процесу, у науковому дискурсі ця проблема залишається недостатньо дослідженою. Зокрема, нерозробленими є теоретичні засади й методичні рекомендації щодо імплементації концепції інтеграції креативного й аналітичного аспектів письма в освітніх закладах. Наприклад, дослідження О. Хромченко (Khromchenko, 2022) декларує важливість творчого підходу, методологічно не розкриваючи його потенціал у формуванні навичок академічного письма. Аналогічно, А. Вихрущ (Вихрущ, 2021) не розглядає творчу складову як окрему методичну або когнітивну частину навчальної дисципліни, роблячи первинний фокус на логічних, структурних аспектах. Дослідження О. Верьовкіної, Н. Кваснецької, О. Касаткіної-Кубишкіної (Верьовкіна, Кваснецька, Касаткіна-Кубишкіна, 2024), навпаки, зорієнтовано на стимулювання творчості без глибокого аналізу аналітичної компоненти.

Метою дослідження є уточнити сутність поняття «аналітико-креативне письмо» та обґрунтувати доцільність впровадження техніки аналітико-креативного письма як засобу активізації англійськомовної писемної й когнітивної діяльності майбутнього вчителя англійської мови та літератури в контексті удосконалення його професійної компетентності.

Учасники й інструменти. Контингент дослідження, на який може бути екстрапольована модель розвитку аналітико-креативного письма майбутнього вчителя англійської мови та літератури, – студенти з достатнім рівнем мовної та когнітивної підготовки, необхідної для виконання аналітико-творчих письмових завдань, а саме – здобувачі вищої освіти ОС «Магістр» спеціальності «Середня освіта (Англійська мова і зарубіжна література)». Контекстуальним матеріалом дослідження передбачено письмові роботи студентів попередніх років філологічного факультету рівня B2–C1, виконані в рамках роботи з навчального курсу «Міжнародні іспити з англійської мови» (Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса), сампли з офіційних сайтів підготовки до міжнародних іспитів з англійської мови та тексти, згенеровані ШІ. Матеріал включає тексти різних жанрів: ece (opinion essay, discursive essay, advantages/disadvantages essay, problem-solution essay, two-part question essay); описи графіків і діаграм, коментарі до блогових постів, статті для журналу, звіти та офіційні пропозиції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Короткий огляд сучасних світових освітніх програм, спрямованих на розвиток різних видів писемного мовлення у вищій школі, уможливлює виокремлення таких основних напрямів: *академічного письма* (у деяких освітніх програмах подане як дослідницьке, що розвиває навички письмового оформлення результатів наукового дослідження), *професійно орієнтованого* (націлені на формування навичок створювати письмові тексти, релевантні до конкретної професійної сфери), *критичного* (спрямованого на розвиток умінь письмово формулювати й аргументовано й переконливо обстоювати свою позицію), *рефлексивного* (дозволяє осмислювати власний досвід, аналізувати навчальний процес) та *творчого письма*. Як видно, освітній простір чітко розмежовує аналітичне й творче письмо, аргументуючи це тим, що відповідні курси орієнтовані на реалізацію зовсім різних навчальних цілей. Проте наукові дослідження й рутинні спостереження свідчать, що означені площини не є ізольованими: будь-яке *письмо інтегрує аналітичні та творчі процеси*: аналіз й критична оцінка інформації, формування й формулювання аргументів, стандартне структурування тексту поєднуються з продукуванням нових ідей і креативним способом вираження думок. Без поєднання цих аспектів письмо залишається фрагментарним, адже воно не спирається на всі наявні ресурси й можливості особистості.

По-перше, з *мисленнєвої точки зору* письмо передбачає активізацію вищих когнітивних (аналітичних) операцій: аналіз, синтез, інтер-

претацію, оцінювання, узагальнення та формування власної позиції. (Мацько, 2006; Семеног, Фаст, 2015; Голуб, 2015 та ін.) Аналітичний компонент охоплює також етапи процес підготовки, текстотворення й редагування, забезпечуючи логічну цілісність, стильову відповідність й доказовість. Творчий компонент виявляється у здатності продукувати оригінальні ідеї та пропонувати індивідуальні способи вирішення проблеми на основі аналітичного опрацювання інформації. По-друге, у *міждисциплінарному розумінні*, аналітико-творче письмо інтегрує знання з різних галузей (лінгвістики, педагогіки, психології, культурології тощо), сприяючи формуванню здатності інтерпретувати явища в ширшому контексті.

Отже, **аналітико-творче письмо в інтегративному розумінні** – це складний вид мовленнєво-мисленнєвої діяльності, що поєднує аналітичні та креативні компоненти і реалізується як результат взаємодії мисленнєвих, процесуальних і міждисциплінарних чинників за умови цілеспрямованої підготовки та інтеграції всіх видів мовленнєвої діяльності.

З метою систематизації вищесказаного, було розроблено модель перебігу навчального процесу, спрямованого на розвиток навичок аналітико-креативного письма (Рис. 1).

Зупинимося детальніше на характеристиці запропонованої моделі, яка базується на чотирьох етапах, кожен з яких демонструє можливість інтегрування аналітичного й креативного підходу шляхом реалізації принципів взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, міждисциплінарного, серендипного та імітаційного навчання.

Етап 1. Передписьмова когнітивна напруга: усвідомлення змістово-форматної нестачі знань. Наведемо приклад. Вступні іспити з англійської мови (EPE – English Proficiency Exam) в деяких європейських університетах передбачають написання здобувачами коментаря до посту в блозі (Comment to a blog post) із вибором відповідного тону (дружній, формальний), генеруванням привабливого змісту, використанням образної мови. Тематика такого завдання, як правило, соціально значуща та дискусійна (освіта, робота, цінності, технології, стиль життя). Завдання передбачає наявність чітко окресленої проблеми, можливість різних точок зору та апеляцію до особистого досвіду або узагальнених спостережень, а отже, очевидно, стимулює аналітико-оцінне мислення та творче вирішення питання, наприклад:

Екзаменаційне завдання 1. Ви щойно прочитали вищезазначений пост у особистому блозі та вирішили залишити коментар. У своєму коментарі до блогу ви маєте:

– проаналізувати ставлення автора посту до екстремальних видів спорту;

– обговорити причини, чому люди бажають займатися екстремальними видами спорту, та навести власний приклад новітніх видів екстремального спорту, яким ви віддаєте перевагу і чому;

– запропонувати правила та рекомендації, яких слід дотримуватися під час занять екстремальними видами спорту, наводячи приклади.

Як бачимо, окрім незнайомого формату письмового завдання (реакція на позицію автора блогу, висловлення згоди/часткової

Рис. 1. Модель розвитку навичок аналітико-креативного письма майбутнього вчителя англійської мови та літератури

згоди/заперечення, дотримання відповідного стилю, демонстрування правильної структури, логічної зв'язності й прагматичної доречності), студенти стикаються з дефіцитом знань, а саме – необізнаності щодо новітніх екстремальних видів спорту, таких як, наприклад, екстремальне прасування, кейв-дайвінг, страусині перегони, пірнання до затонулих об'єктів тощо.

Етап 2. Міждисциплінарне занурення: наповнення натхненням, ідеями, мовними зразками в процесі інтеграції знань з різних галузей та перебування в ситуації випадкових відкриттів. Така підготовка перетворює процес навчання письму на динамічний процес інформаційних знахідок, роблячи його ефективним для всебічного розвитку особистості педагога.

Наведемо приклад. Міжнародний іспит з англійської мови IELTS пропонує низку письмових завдань, які вимагають обширних знань й ставлень щодо різних галузей існування людини – історії, соціології, психології, екології, освіти, політики тощо. Відповіді, які оцінюються високим балом, потребують використання конкретних прикладів, що зумовлює потребу в проведенні підготовчої роботи. Така робота забезпечує інтеграцію процесу підготовки до писемної мовленнєвої діяльності з накопиченням відповідного фактичного матеріалу та мовних ресурсів.

Екзаменаційне завдання 2. Деякі дослідники вважають, що вивчення історії в загальноосвітніх школах є необхідним для глибокого розуміння помилок минулого та запобігання їх повторенню в майбутньому. Інші стверджують, що в умовах сучасного світу пріоритет слід надавати предметам природничо-наукового та технологічного циклів, щоб підготувати учнів до викликів майбутнього. Обговоріть обидві точки зору та висловіть власну позицію з цього питання. Наведіть аргументи на підтримку своєї думки та ілюструйте їх відповідними прикладами з історичних подій, наукових досліджень або актуальних глобальних проблем.

Як бачимо, таке завдання вимагає від здобувача знань з історії, екології, генної інженерії, фізики, медицини, психології, етики, інформатики тощо та розуміння того, як означені знання можна використати творчо. Підготовка до подібного аналітико-творчого письма ґрунтується на інтеграції всіх видів мовленнєвої діяльності: читання (критичне осмислення текстів), аудіювання (сприйняття та інтерпретація інформації), говоріння (вербалізація й обговорення ідей). Реалізація етапу підготовки відбувається у декілька кроків:

Створення відкритого пізнавального середовища: (a) забезпечення студентів спеціально відібраними джерелами інформації (статті, відео, подкасти, онлайн-ресурси тощо). (b) власне вільне дослідження за широким відкритим запитанням, наприклад, «Дослідіть історичні події, які повторювалися і які треба припинити». На цьому етапі заохочуються випадкові знахідки.

2) *Фіксація серендипних моментів (шляхом індивідуального ведення нотаток) та груповий обмін знахідками в усній мовленнєвій діяльності*. Ефективною формою реалізації даного етапу є створення й опрацювання проблемного питання в форматі блоку «Говоріння. Частина 3» Кембриджського іспиту, у межах якого студенти обговорюють зафіксовані приклади, виявлені ними в процесі пошукової діяльності. (див. Рис. 2) Така робота не лише вдосконалює мовні, мовленнєві й комунікативні компетен-

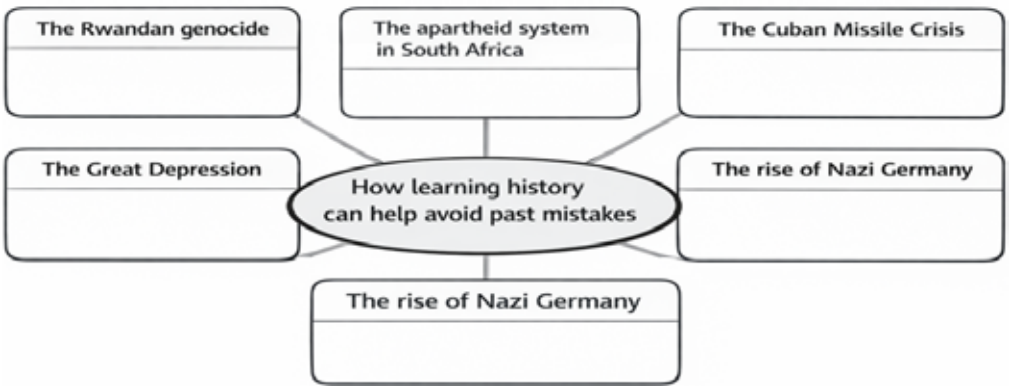

Рис. 2. Приклад екзаменаційного питання міжнародного іспиту CAE

цій, а й підвищує рівень аналітичної діяльності (оцінки, аргументації, систематизації, узагальнення, порівняння тощо) та готовності до творчого застосування знань.

Ключовим моментом даного етапу є так зване серендипне, або непреднавмисне, незаплановане навчання, яке «передбачає здобуття нових когнітивних інсайтів, виявлення раніше неочевидних аспектів і усвідомлення на перший погляд не пов'язаних між собою зв'язків. Такий тип навчання може відбуватися випадково, як побічний результат інших видів діяльності» (Buchem, 2013, p. 7) Перевага серендипного підходу в навчанні аналітико-креативного письма в тому, що воно дозволяє невимушено засвоювати необхідну для виконання завдання лексику й природні синтаксичні конструкції з автентичного матеріалу, при цьому мова виступає інструментом пізнання, а не об'єктом вивчення. Окрім цього, непреднавмисне засвоєння мови стимулює інформаційну цікавість, що є ключовим фактором підвищення грамотності та, як наслідок, професійної компетентності вчителя.

Етап 3. Моделювання письмових текстів: ознайомлення з жанровими особливостями та зразками тексту. На даному етапі викладач знайомить студентів з форматом, структурою, стилістичними та мовними особливостями текстів певного жанру, аналізує типові помилки та демонструє зразки (правильні й з помилками). Існує три формати ознайомлення з жанровим форматом письмового тексту, а саме:

1) *Медіа-орієнтоване*: через перегляд відеоматеріалів, запропонованих на популярних офіційних та неофіційних ресурсах для самостійної підготовки.

2) *Інструктивно-пояснювальне*: подання матеріалу викладачем. На відміну від попереднього виду пояснення, який характеризується гнучкістю та високою якістю презентації, пояснення викладачем приваблює взаємодією з аудиторією та значно вищою персоналізацією. Попри очевидні переваги першого формату, останній створює ефект присутності й мотивує до активної роботи; утім, рекомендується комбінувати типи представлення інформації для урізноманітнення освітнього процес.

3) *Евристично-аналітичне ознайомлення*: самостійне виведення жанрової специфіки в процесі аналізу зразків, що пропонується як допоміжний засіб засвоєння великої кількості інформації в умовах обмеженого академічного часу.

Особливої уваги потребує аналіз зразків: розміщених на офіційних платформах (ідеалізовані моделі), робіт студентів попередніх років (тексти з наявністю типових помилок) та згенерованих засобами штучного інтелекту (відшліфовані та неприродно досконалі). Така робота створює ідеальні умови для комплексного розвитку навичок аналітико-креативного письма. У той час, як ідеалізовані тексти формують нормативну базу, студентські роботи можуть активізувати критично-аналітичне мислення, виявляючи потребу в редагуванні й трансформації тексту. Методично грамотний аналіз текстів, згенерованих засобами штучного інтелекту, сприяє активізації бажання авторського, індивідуального самовираження, відмові від шаблонності вираження власної позиції, пошуку творчого підходу до реалізації письмової діяльності.

Етап 4. **Продукування письмових текстів**: реалізація креативно-аналітичної діяльності в послідовності трьох етапів, які передбачають (1) швидку генерацію ідей, тез, прикладів, словосполучень (створення чернетки); (2) структурування, формулювання, розширення й уточнення ідей відповідно до завдання (написання тексту); (3) саморефлексію (корекцію й редагування). На даному етапі креативно-аналітична робота забезпечує цілісність, аргументованість, нормативність і авторську виразність письмового висловлення, що сприяє гармонійному поєднанню раціонального та творчого компонентів в навчальному процесі.

Висновки. Аналітико-креативне письмо є не просто альтернативою або екпериментальною комбінацією творчого та аналітичного письма, а необхідною умовою і засобом системного вдосконалення професійної компетентності майбутнього вчителя. Ураховуючи потреби сучасного суспільства та методичні й психолінгвістичні закономірності створення комунікативного продукту, воно забезпечує поступовий перехід від рецептивних і репродуктивних форм діяльності до продуктивного, осмисленого й творчо забарвленого письмового висловлення. Запропонована модель розвитку аналітико-креативного письма майбутнього вчителя англійської мови та літератури дозволяє сформувати ключові складові його

професійної компетентності за рахунок її універсальності й гнучкості. Упровадження техніки аналітико-креативного письма відбувається успішно за таких умов: (1) взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності (наповнення мовним матеріалом); (2) міждисциплінарного навчання (наповнення ідеями); (3) серендипного навчання (наповнення відкриттями); (4) імітаційного навчання (наповнення зразками). Водночас виведення письмової діяльності на інтегративний загальнокомунікативний рівень сприяє вирішенню низки проблем – від подолання когнітивного бар'єру, пов'язаного з недостатньою обізнаністю в темі, до об'єктивного оцінювання робіт студентів в умовах академічної недоброчесності.

Перспективи подальшого дослідження ми пов'язуємо з апробацією розробленої моделі в процесі викладання навчальної дисципліни «Аналітико-креативне письмо» студентам-здобувачам ОС «Магістр» 1 року навчання НЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Верьовкіна О., Кваснецька, Н., Касаткіна-Кубишкіна О. Навчання креативного письма як засобу формування продуктивних вмінь учнів старшої ланки. *Інноватика у вихованні*. 2024. №1(19). С. 87–94. DOI: https://doi.org/10.35619/iiu.v1i19.618
2. Вихрущ А. В. Академічне письмо: структура і завдання. *Медична освіта*. 2021. №1. С. 112–116. DOI: https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2021.1.11979
3. Голуб Н. Б. Концептуальні засади сучасної методики навчання української мови в загальноосвітній школі. *Український педагогічний журнал*. 2015. №1. С. 107–118. URL: https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/46/24
4. Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика: Навчальний посібник. Київ: Вища школа, 2006. 311 с.
5. Семеног О., Фаст О. Академічне письмо: лінгвокультурологічний підхід: навчальний посібник. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. 221 с.
6. Azzahara C. The effect of audio-visual media on students' ability in writing analytical exposition text at grade XI Of SMKN 4 Tanjungbalai In 2017/2018 academic year. *Jurnal Dialog*. 2018. Vol. VII/I. URL: https://scispace.com/pdf/the-effect-of-audio-visual-media-on-students-ability-in-188o6mtomr.pdf
7. Buchem I. Serendipitous learning: Recognizing and fostering the potential of microblogging. Form@re – Open Journal per la formazione in rete. 2013. №11(74). Pp 7–16. DOI: https://doi.org/10.13128/formare-12559
8. Flower L., Hayes J. R. A cognitive process theory of writing. College Composition and Communication. 1981. №32(4). Pp. 365–387. DOI: https://doi.org/10.58680/ccc198115885
9. Garintama D.Y.P. Analysis of analytical exposition text written by eleventh graders of SMA Hang Tuah 4 Surabaya. *Online electronic journal portal universitas Negeri Surabaya.* 2018. Vol. 3. № 4. P. 9. URL: https://ejournal.unesa.ac.id/index.php/retain/article/view/22761/20869
10. Khromchenko O. V. From creative to academic writing. *Науковий* часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 85. С. 213–217. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.85.45
11. Lisdawati I., Rizkiani S., Maulana A. Teaching writing analytical exposition text using YouTube media assisted by Whatsapp. *International Journal of English Linguistics, Literature, and Education (IJELLE)*. 2023. №*5*(1). Pp. 55–67. DOI: https://doi.org/10.32585/ijelle.v5i1.3713
12. Mirda M. Improving students' ability to write an analytical exposition text by using Youtube videos at the second-year students of SMAN 3 Parepare. Undergraduate thesis, IAIN Prepare. 2020. URL: https://repository.iainpare.ac.id/id/eprint/2159/
13. Septiana R. Improving students' analytical exposition text writing ability through collaborative writing strategy in the second year of SMA DCC Global Bandar Lampung. 2016. URL: https://digilib.unila.ac.id/24624/

REFERENCES:

1. Veryovkina O., Kvasnetska N., Rfsatkina-Kubyshkina O. (2024). Navchannia kreativnoho pysma yak zasobu formuvannia produktyvnykh vmin uchniv starshoyi lanky [Teaching creative writing as means of productive skills development for high school students]. *Innovatyka u vykhovanni – Innovation in Education. Інноватика у вихованні*, *1(19),* 87-94. DOI: https://doi.org/10.35619/iiu.v1i19.618 [in Ukrainian].

2. Vykhrushch A. (2021). Akademichne pysmo : struktura i zavdannia [Academic writing : structure and tasks]. *Medychna osvita – Medical Education*, *1*, 112–116. DOI: https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2021.1.11979 [in Ukrainian].

3. Holub N. (2015). Kontseptualni zasady suchasnoyi metodyky navchannia ukraiynskoyi vovy v zahalnoosvitniy shkoli [Conceptual foundations for modern methods of teaching Ukrainian in comprehensive school]. *Ukraiynskiy pedahohichniy zhurnal – Ukrainian pedagogical journal*, *1*, 107–118. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2015_1_14 [in Ukrainian].

4. Matsko L., Matsko O. (2006). *Rytoryka* [*Rhetorics*]. Kyiv: Vyshcha Shkola. [in Ukrainian].

5. Semenoh O., Fast O. (2015). *Akademichne pysmo: linhvokulturnyi pidhid* [*Academic writing: linguocultural approach*]. Sumy: SumSPU. [in Ukrainian].

6. Azzahara C. (2018). The effect of audio-visual media on students' ability in writing analytical exposition text at grade XI Of SMKN 4 Tanjungbalai In 2017/2018 academic year. *Jurnal Dialog*. Vol. VII/I. URL: https://scispace.com/pdf/the-effect-of-audio-visual-media-on-students-ability-in-188o6mtomr.pdf [in English].

7. Buchem I. (2013). Serendipitous learning: Recognizing and fostering the potential of microblogging. Form@re – Open Journal per la formazione in rete. N 11(74). Pp 7–16. URL: https://doi.org/10.13128/formare-12559 [in English].

8. Flower L., Hayes J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. College Composition and Communication. N32(4). Pp. 365–387. URL: https://doi.org/10.2307/356600 [in English].

9. Garintama D.Y.P. (2018). Analysis of analytical exposition text written by eleventh graders of SMA Hang Tuah 4 Surabaya. *Online electronic journal portal universitas Negeri Surabaya. 3*, (4), 9. URL: https://ejournal.unesa.ac.id/index.php/retain/article/view/22761/20869 [in English].

10. Khromchenko O. (2022). From creative to academic writing. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy – Scientific Journal of the National Pedagogical Drahomanov University. Series 5. Pedagogical Sciences: Realities and Prospects*, *85*, 213–217. URL: https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/29824cc3-4316-438d-bf6c-8c87983144f9/content [in English].

11. Lisdawati I., Rizkiani S., Maulana A. (2023). Teaching writing analytical exposition text using YouTube media assisted by Whatsapp. *International Journal of English Linguistics, Literature, and Education (IJELLE)*. *5*(1). 55–67. URL: https://doi.org/10.32585/ijelle.v5i1.3713 [in English].

12. Mirda M. (2020). Improving students' ability to write an analytical exposition text by using Youtube videos at the second-year students of SMAN 3 Parepare. Undergraduate thesis, IAIN Prepare. URL: https://repository.iainpare.ac.id/id/eprint/2159/ [in English].

13. Septiana R. (2016). Improving students' analytical exposition text writing ability through collaborative writing strategy in the second year of SMA DCC Global Bandar Lampung. URL: https://digilib.unila.ac.id/24624/ [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 22.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.147.091.33:373.3.011.3-051]:81’243
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.21

Тетяна ОЛИНЕЦЬ
кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методик початкової освіти, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, вул. Симона Петлюри, 1Б, м. Кам’янець-Подільський, Хмельницька область, Україна, 32300
***ORCID:** 0000-0001-8554-6894*

Бібліографічний опис статті: Олинець, Т. (2026). Використання технології перевернутого класу у процесі навчання іноземної мови майбутніх учителів початкової школи. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 147–152, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.21

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПЕРЕВЕРНУТОГО КЛАСУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлено проблему використання технології перевернутого класу у процесі навчання іноземної мови майбутніх учителів початкової школи, що зумовлена потребою оновлення підходів до професійної підготовки педагогів та підвищення ефективності формування їх іншомовної комунікативної компетентності в умовах сучасного освітнього середовища. З’ясовано, що використання цієї технології створює сприятливі умови для активізації пізнавальної діяльності студентів, підвищення мотивації до вивчення іноземної мови та розвитку навичок самостійної роботи.

Визначено, що перевернуте навчання – це форма активного навчання, суть якої полягає в засвоєнні нового матеріалу студентами вдома, тобто ознайомлення з навчальним матеріалом до наступного уроку відбувається самостійно, а час аудиторної роботи використовується на осмислення і застосування знань, умінь і навичок, тобто для практичних завдань. Виокремлено та схарактеризовано такі типи перевернутого класу: типовий перевернутий клас; перевернутий клас, орієнтований на дискусію; перевернутий клас, сфокусований на демонстрації; псевдоперевернутий клас; груповий перевернутий клас; віртуальний перевернутий клас; перевернутий викладач.

Окреслено етапи ефективної реалізації технології перевернутого навчання на заняттях з іноземної мови у закладі вищої освіти: підготовка викладачем електронного освітнього середовища; організація навчального процесу з визначенням ключових компетенцій і форм взаємодії зі студентами; поточне та підсумкове оцінювання рівня сформованості іншомовних компетенцій.

Встановлено, що технологія перевернутого навчання може бути ефективною для студентів спеціальності «Початкова освіта», які вивчають іноземну мову, адже наочні відеоматеріали, інтерактивні презентації та приклади, створені на основі реальних педагогічних ситуацій, сприяють кращому розумінню навчального матеріалу та його подальшому застосуванню у професійній діяльності майбутніх учителів. Представлено зразок практичного завдання з використанням відеоматеріалів у форматі discussion-oriented flipped classroom для здобувачів спеціальності «Початкова освіта», що забезпечує автономію та самостійну роботу студентів, активізує лексичну компетентність і посилює комунікативну взаємодію під час аудиторної діяльності відповідно до технології перевернутого класу.

***Ключові слова:** іноземна мова, професійне спрямування, технологія перевернутий клас, майбутні вчителі початкової школи.*

Tetiana OLYNETS
Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Symon Petliura str., 1B, Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32300
***ORCID:** 0000-0001-8554-6894*

To cite this article: Olynets, T. (2026). Vykorystannia tekhnolohii perevernutoho klasu u protsesi navchannia inozemnoi movy maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [The use of the flipped classroom technology in the process of teaching a foreign language to future primary school teachers]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 147–152, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.21

THE USE OF THE FLIPPED CLASSROOM TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article addresses the issue of using flipped classroom technology in the process of teaching foreign languages to future primary school teachers, which is caused by the need to update approaches to professional training of teachers and improve the effectiveness of developing their foreign language communication skills in the modern educational environment. It has been found out that the use of this technology creates favourable conditions for stimulating students' cognitive activity, increasing their motivation to learn a foreign language and developing their independent work skills.

It has been determined that flipped learning is a form of active learning, the essence of which is for students to learn new material at home, i.e., they familiarise themselves with the learning material independently before the next lesson, and classroom time is used to comprehend and apply knowledge, skills and abilities, i.e., for practical tasks. The following types of flipped classrooms have been identified and characterised: typical flipped classroom; discussion-oriented flipped classroom; demonstration-focused flipped classroom; faux-flipped classroom; group flipped classroom; virtual flipped classroom; flipped teacher.

The stages of effective implementation of flipped learning technology in foreign language classes at higher education institutions are outlined: preparation of an electronic educational environment by the teacher; organisation of the educational process with the definition of key competencies and forms of interaction with students; ongoing and final assessment of the level of foreign language competency.

It has been established that flipped learning technology can be effective for students majoring in Primary Education who are studying a foreign language, as visual video materials, interactive presentations and examples based on real teaching situations contribute to a better understanding of the learning material and its further application in the professional activities of future teachers. A sample practical assignment using video materials in a discussion-oriented flipped classroom format for students majoring in Primary Education is presented. It ensures autonomy and independent work of students, activates lexical competence and enhances communicative interaction during classroom activities in accordance with the flipped classroom technology.

Key words: *foreign language, professional orientation, flipped classroom technology, future primary school teachers.*

Актуальність проблеми. Сучасний етап розвитку вищої педагогічної освіти характеризується активним упровадженням інноваційних освітніх технологій, зумовлених цифровізацією навчального процесу, компетентнісною парадигмою освіти та потребами Нової української школи. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема підвищення якості іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи, адже володіння іноземною мовою є важливим чинником професійної мобільності педагога та ефективної реалізації освітніх стандартів початкової освіти.

Традиційні підходи до навчання іноземної мови у закладах вищої освіти не завжди забезпечують достатній рівень активної мовленнєвої практики студентів, індивідуалізації навчання та раціонального використання аудиторного часу. Це зумовлює потребу в пошуку й упровадженні педагогічних технологій, здатних оптимізувати навчальний процес і сприяти розвитку автономності здобувачів освіти.

Однією з перспективних інноваційних технологій є технологія перевернутого класу, яка передбачає перенесення етапу первинного опрацювання навчального матеріалу в позааудиторний простір із використанням цифрових ресурсів, а аудиторний час спрямовується на практичну діяльність, взаємодію, виконання комунікативних завдань та формування мовленнєвих умінь. Використання цієї технології створює сприятливі умови для активізації пізнавальної діяльності студентів, підвищення мотивації до вивчення іноземної мови та розвитку навичок самостійної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням перевернутого класу займалися багато вчених, здебільшого іноземних, у меншій мірі українських. Це зумовлено тим, що в Україні цей метод організації навчального процесу є новим. До дослідників перевернутого класу відносимо: Н. Білоусова, Т. Гордієнко, Н. Приходькіна, А. Альджарах, М. Томас, С. Ахмад, Г. Джонсон, Ґ. Чекінато, Г. Лі, А. Волес та інші. Незважаючи на численні дослідження, вважаємо недостатньо висвітленою проблематику сприйняття студентами університетів цієї технології (Podoliak, 2024, p. 33).

Мета дослідження полягає в науково-теоретичному осмисленні технології перевернутого класу та обґрунтуванні можливостей її практичного застосування у процесі навчання іноземної мови майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концепція «перевернутого навчання» виникла

на початку 90-х рр. XX ст. у США. У науковій літературі багато визначень перевернутого навчання або перевернутого класу. Зокрема К. Фултон визначає термін «перевернутий клас» як перевернення традиційного методу навчання, коли план заняття представлений у класі, а домашні завдання надсилаються поза аудиторією через відео- чи мультимедійні ресурси з відповідним інструктажем, таким чином оптимізуючи час проведення заняття. К. Смол і К. Такер уважають, що перевернутий клас перетворює традиційну освітню модель на діяльнісну в межах змісту заняття, зокрема за допомогою домашніх завдань. Наприклад, студенти одержують доступ до навчальних матеріалів через відео, подкасти або онлайн-підручники перед заняттям, а під час самого заняття вони працюють над використанням того, що вже попередньо вивчили. Перевернуте навчання, на думку, науковців У. Хана і А. Хадрі, включає в себе використання інтернет-технологій для навчання в класі, з метою приділення більшої уваги та часу на взаємодію й спілкування між студентами, а не викладанню як такому. Зазвичай це робиться за допомогою створених викладачем відеозаписів, які студенти переглядають у позаурочний час. Такий вид діяльності називають перевернутою моделлю класу, оскільки вся парадигма класної / домашньої роботи «перевернута» (Chuchmii, Karychkovska, Movchan, 2020, p. 138).

Інші піонери цієї педагогічної технології А. Самс та Дж. Бергманн наголошують на важливості методичного забезпечення перевернутого навчання, зокрема необхідності створення відеолекцій для домашнього опрацювання студентами. Проте, Дж. Бергман у серії статей, присвячених цій темі, наголошує, що перевернене навчання не є тотожним відеолекціям, які доступні в мережі Інтернет. Найголовнішим компонентом такого навчання, на його думку, є взаємодія та продумані види навчальної діяльності, які відбуваються вже під час заняття (Svets, 2016).

Вітчизняні дослідники Гончарук О. М., Шуст Л. М. та Дацюк В. В. зазначають, що перевернуте навчання (flipped learning) – це форма активного навчання, суть якої полягає в засвоєнні нового матеріалу учнями вдома, тобто ознайомлення з навчальним матеріалом до наступного уроку відбувається самостійно, а час аудиторної роботи використовується на осмислення і застосування знань, умінь і навичок, тобто для практичних завдань. Наголос зміщується з колективного навчального простору до індивідуального. Колективний навчальний простір відповідно трансформується в інтерактивне динамічне освітнє середовище, де вчитель координує учнів до творчої діяльності в освітньому процесі. Таким чином, самостійне опрацювання учнями нового матеріалу допомагає вчителеві виділити більшу кількість часу для практики, сприяє розвитку критичного мислення в здобувачів освіти, пізнавальної активності, уміння аналізувати, систематизувати, виділяти головне (Honcharuk, Shust, Datsiuk, 2021, p. 26).

У сучасній освітній практиці виокремлюють такі типи перевернутого класу залежно від особливостей його реалізації:

1) типовий перевернутий клас (standard flipped classroom). Студенти отримують домашнє завдання, яке передбачає перегляд відеолекцій, ознайомлення з матеріалами, що стосуються теми наступного заняття, під час якого на практиці застосовують отримані теоретичні знання, а викладачі мають додатковий час для індивідуальної роботи з кожним студентом;

2) перевернутий клас, орієнтований на дискусію (discussion-oriented flipped classroom). Студенти отримують завдання переглянути певні відеоролики або матеріали Інтернет ресурсів, а викладач на занятті організовує обговорення одержаної інформації;

3) перевернутий клас, сфокусований на демонстрації (demonstration focused flipped classroom). Така форма буде ефективною для викладання тих предметів, які вимагають демонстрації матеріалів, проведення наочних дослідів. Викладач демонструє необхідну діяльність, а студенти сприймають і аналізують її, а потім самостійно виконують поставлені завдання;

4) псевдоперевернутий клас (faux-flipped classroom). Застосування цієї форми буде доцільним у випадку, якщо немає впевненості, що студенти самостійно готуватимуться вдома. Така модель дозволяє студентам дивитися відео на уроці, а після цього виконувати відповідні завдання та, за потреби, одержувати індивідуальні консультації педагога;

5) груповий перевернутий клас (group-based flipped classroom). Ця модель спонукає студентів вчитися один в одного, у процесі інтерактивної взаємодії одержувати правильні відповіді, знаходити ефективні способи отримання інформації, шляхи проведення наукового дослідження тощо. Для застосування моделі студенти мають за власним бажанням або за рекомендацією викладача об'єднатися в групи, ознайомитися з відповідними матеріалами. А на заняттях працювати разом над певною науковою проблемою;

6) віртуальний перевернутий клас (virtual flipped classroom) дозволяє організувати роботу студентів так, щоб весь процес навчання відбувався дистанційно: викладач пропонує студентам матеріал для перегляду, завантажує практичні завдання, консультує он-лайн, проводить тестування і виставляє підсумкові бали. Головне – розпочати вивчення відповідного матеріалу із самостійного опрацювання теорії, так, як це відбувається за принципами перевернутого класу;

7) «перевернутий» викладач (flipping the teacher) передбачає, що не обов'язково всю роботу має виконувати викладач – готувати або шукати відеоматеріали, формувати практичні завдання, консультувати, перевіряти роботи. Певні види робіт можуть виконати студенти, а викладач спостерігатиме за тим, як буде організовано процес навчання, як буде представлена інформація і надаватиме, у разі необхідності, допомогу (Iablokov, 2021, p. 243–244).

Для ефективної реалізації технології перевернутого навчання на заняттях з іноземної мови у закладі вищої освіти необхідно дотримуватися певних етапів з урахуванням особливостей студентської групи:

1. Підготовка викладачем комплексного електронного освітнього середовища: презентацій, відеолекцій, відео- та аудіоінтерпретації плану проєкту, завдань на формування іншомовних компетентностей чи інших необхідних навчальних матеріалів, добір спеціального програмного забезпечення та електронного сервісу для зворотного зв'язку зі студентами.

2. Організація навчального процесу: окреслень ключових компетенцій з теми заняття, форм взаємодії зі студентами на аудиторному занятті. Для організації якісного засвоєння знань здобувачами вищої освіти необхідна попередня підготовка навчальних завдань для роботи в аудиторії для поглиблення, закріплення та повторення пройденого навчального матеріалу.

3. Поточна та підсумкова оцінка отриманих здобувачами вищої освіти іншомовних компетенцій через спільний вибір кількох форм виконання підсумкової роботи. Окрім цього, важливим етапом перевернутого навчання є планування та відбір матеріалів для самостійної роботи студентів. Перевернуте навчання може бути корисним для студентів, які мають різний темп навчання чи різну мотивацію, оскільки вони можуть працювати відповідно до свого графіку та потреб. Також цей підхід може допомогти викладачам більш ефективно використовувати час в аудиторії та забезпечити більш глибоке засвоєння матеріалу студентами. Така сучасна інноваційна технологія організації навчальної діяльності дозволяє здобувачам вищої освіти самостійно керувати своїм темпом навчання та зосередитися на своїх слабких сторонах. Викладач в свою чергу може більш ефективно використовувати час на заняттях, працюючи зі студентами, які потребують додаткової підтримки (Matviienko, Krasota, 2023, p. 532–533).

Технологія перевернутого навчання може бути ефективною для студентів спеціальності «Початкова освіта», які вивчають іноземну мову. Наочні відеоматеріали, інтерактивні презентації та приклади, створені на основі реальних педагогічних ситуацій, сприяють кращому розумінню навчального матеріалу та його подальшому застосуванню у професійній діяльності майбутніх учителів. Значного покращення результатів навчання можна досягти завдяки використанню елементів перевернутого навчання під час опанування професійної лексики та мовленнєвих моделей, оскільки це вимагає не лише засвоєння теоретичних знань, а й уміння застосовувати їх у практичній роботі з молодшими школярами. Крім того, перевернуте навчання створює умови для розвитку навичок міжкультурної та професійної педагогічної комунікації. Заняття майбутніх учителів початкових класів можуть бути зосереджені на моделюванні уроків, рольових іграх, аналізі відеофрагментів навчальних занять та обговоренні особливостей професійної діяльності вчителя. Це надає студентам можливість

практикувати іноземну мову в реальному часі, удосконалювати комунікативні вміння та отримувати оперативний зворотний зв'язок від викладача й одногрупників.

Розглянемо зразок практичного завдання з використанням відеоматеріалів у форматі discussion-oriented flipped classroom для здобувачів вищої освіти спеціальності "Початкова освіта" на занятті з англійської мови (Kosta, 2020, p. 114). Завдання реалізує принцип автономії та підтримує самостійну роботу студентів, сприяє активізації лексичної компетентності через попереднє опрацювання матеріалу, підсилює комунікативну взаємодію під час аудиторної роботи і відповідає суті технології перевернутого класу: знання спочатку здобуваються індивідуально, а практичні навички формуються під час інтерактивної діяльності в групі.

Перед аудиторним заняттям (позааудиторна підготовка):

1. Перегляньте відео про школу Redroofs (посилання / файл додається в навчальний ресурс).

2. Заповніть робочий аркуш із завданнями самостійно.

Аудиторне заняття (використання перевернутого класу):

Етап 1. Обговорення в парах:

Після самостійної підготовки студенти об'єднуються в пари, обмінюються відповідями на робочому аркуші із завданнями і ставлять один одному контрольні запитання за змістом відео, наприклад:

– What is Redroofs school known for?

– How do the students at Redroofs describe their school?

– What are the main features of the learning environment at Redroofs?

– What did you find most interesting in the Redroofs video?

Етап 2. Групова рефлексія:

У групах по 4–5 осіб обговоріть:

– Which practices could be adapted in a Ukrainian primary school?

– Which practices might be difficult to implement? Why?

Етап 3. Загальна рефлексія (усі студенти):

Кожен учасник відповідає письмово на одне із рефлексійних запитань:

– Summarize in 4–5 sentences what you learned from the Redroofs video and how it can influence your approach to teaching in the future.

– In 4–5 sentences, describe which aspects of school life at Redroofs you would like to apply in your future work as a primary school teacher.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, технологія перевернутого класу є ефективною інноваційною моделлю організації навчання у закладі вищої освіти, що відповідає сучасним вимогам підготовки майбутніх учителів початкової школи та тенденціям іншомовної освіти. Її використання у навчанні іноземної мови забезпечує раціональне використання аудиторного часу, активізує пізнавальну діяльність студентів, сприяє розвитку автономності, мотивації та відповідальності за результати навчання, а також підвищує ефективність формування лексичних і комунікативних умінь, критичного мислення та навичок самостійної роботи.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у дослідженні можливостей поєднання технології перевернутого класу з іншими інноваційними освітніми технологіями (цифрові платформи, проєктна діяльність) у процесі навчання іноземної мови майбутніх учителів початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончарук О. М., Шуст Л. М., Дацюк В. В. Особливості застосування технології «перевернутого навчання» в початковій школі як прийом формування самостійної читацької діяльності здобувачів освіти. *Академічні студії.* Серія «Педагогіка». 2021. Вип. 1. С. 25–32.

2. Матвієнко Л. Г., Красота О. Г. Технологія перевернутого навчання у викладанні іноземної мови здобувачам вищої освіти. *Наукові інновації та передові технології.* 2023. №5(19). С. 529–536.

3. Подоляк М. Використання методики «перевернутого класу» в процесі навчання іноземної мови у закладах вищої освіти. *Science and Education.* 2024. №2. С. 33–40.

4. Свець М. А. Технологія «перевернутого» класу на уроках іноземної мови в початковій школі. URL: https://surl.lt/xedgba (Дата звернення: 24.01.2026)

5. Чучмій І. І., Каричковська С. П., Мовчан Л. В. Перевернуте навчання у вивченні іноземної мови за професійним спрямуванням. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2020. Вип. 58. С. 136–144.

6. Яблоков С. «Перевернуте» навчання англійської мови за професійним спрямуванням. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2021. № 6 (110). С. 237–254.
7. Kosta J., Williams M. Prepare. Students' book. Second Edition. Cambridge. 2020. 158 p.

REFERENCES:

1. Honcharuk O. M., Shust L. M., Datsiuk V. V. Osoblyvosti zastosuvannia tekhnolohii «perevernutoho navchannia» v pochatkovii shkoli yak pryiom formuvannia samostiinoi chytatskoi diialnosti zdobuvachiv osvity [Features of implementing flipped learning technology in primary school as a means of forming students' independent reading activity]. *Akademichni studii.* Seriia «Pedahohika». 2021. Vyp. 1. S. 25–32. (in Ukrainian)
2. Matviienko L. H., Krasota O. H. Tekhnolohiia perevernutoho navchannia u vykladanni inozemnoi movy zdobuvacham vyshchoi osvity [Flipped learning technology in teaching foreign languages to higher education students]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii.* 2023. №5(19). S. 529–536. (in Ukrainian)
3. Podoliak M. Vykorystannia metodyky «perevernutoho klasu» v protsesi navchannia inozemnoi movy u zakladakh vyshchoi osvity [The use of the flipped classroom methodology in the process of teaching a foreign language in higher education institutions]. *Science and Education.* 2024. №2. S. 33–40. (in Ukrainian)
4. Svets M. A. Tekhnolohiia «perevernutoho» klasu na urokakh inozemnoi movy v pochatkovii shkoli [The flipped classroom technology in teaching foreign languages in primary school]. URL: https://surl.lt/xedgba (Data zvernennia: 24.01.2026) (in Ukrainian)
5. Chuchmii I. I., Karychkovska S. P., Movchan L. V. Perevernute navchannia u vyvchenni inozemnoi movy za profesiinym spriamuvanniam [Flipped learning in teaching English for specific purposes]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy.* 2020. Vyp. 58. S. 136–144. (in Ukrainian)
6. Iablokov S. «Perevernute» navchannia anhliiskoi movy za profesiinym spriamuvanniam [Flipped learning in English for professional purposes]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii.* 2021. № 6 (110). S. 237–254. (in Ukrainian)
7. Kosta J., Williams M. Prepare. Students' book. Second Edition. Cambridge. 2020. 158 p. (in English)

Дата першого надходження статті до видання: 23.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.011.3-051:159.9:37.015.3
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.22

Наталія ОЛІЙНИК
кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри початкової освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького, 32, м. Вінниця, Україна, 21001
ORCID: *0000-0001-9340-4378*

Віта ШАРГОРОДСЬКА
старший викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування, Донецький національний університет імені Василя Стуса, вул. 600-річчя, 21, Вінниця, Україна, 21000
ORCID: *0000-0003-1992-1355*

Бібліографічний опис статті: Олійник, Н., Шаргородська, В. (2026). Психолого-педагогічні умови розвитку професійної суб'єктності майбутніх учителів. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 153–160, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.22

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті досліджено педагогічний феномен професійної суб'єктності майбутніх учителів, що є важливою умовою формування конкурентоспроможного фахівця у сучасному освітньому середовищі. Актуальність проблеми обумовлена інтенсивними процесами модернізації, цифровізації та інформатизації освіти, що підвищують вимоги до професійної компетентності педагогів та потребують здатності до безперервного професійного розвитку, інноваційної діяльності та відповідальності за результати освітнього процесу. Проаналізовано психолого-педагогічні аспекти професійної суб'єктності, визначено її структурні компоненти, критерії та показники, зокрема особистісний, професійно-діяльнісний та прогностичний. На основі вивчення наукових джерел українських і зарубіжних авторів (О. Мешко, О. Кобець, Ю. Кузьменко, О. Капінус та ін.) розкрито зміст професійної суб'єктності як інтегративної якості особистості, що проявляється у самовизначенні, самодетермінації, саморегуляції, творчій активності та рефлексії в педагогічній діяльності. Проведено педагогічний експеримент за участю 62 здобувачів освіти, спеціальності 013 Початкова освіта Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, що дозволив визначити ефективність реалізації психолого-педагогічних умов, які сприяють формуванню професійної суб'єктності: застосування методів рефлексії та мотивації, впровадження продуктивних педагогічних технологій і активних методів навчання, використання практико-орієнтованих завдань, формування відповідальності за результати власної діяльності. Результати експерименту підтвердили статистично значущу динаміку підвищення рівня професійної суб'єктності у здобувачів експериментальної групи, що свідчить про ефективність запропонованого комплексу психолого-педагогічних умов. Стаття має практичне значення для вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів початкових класів та розвитку їх активної, самостійної і відповідальної професійної позиції.

Ключові слова: *професійна суб'єктність, майбутні вчителі початкових класів, професійна підготовка педагогів, психолого-педагогічні умови, суб'єктний підхід, педагогічна діяльність, особистісно орієнтоване навчання, професійний саморозвиток, педагогічна освіта, інноваційні освітні технології.*

Nataliia OLIINYK
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Primary Education, Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi State Pedagogical University, Ostrozhskogo str., 32, Vinnytsia, Ukraine, 21001
ORCID: *0000-0001-9340-4378*

Vita SHARHORODSKA
Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages for Professional Purposes, Vasyl Stus Donetsk National University, 600-Richchia str., 21, Vinnytsia, Ukraine, 21000
ORCID: *0000-0003-1992-1355*

To cite this article: Oliinyk, N., Sharhorodska, V. (2026). Psykholoho-pedahohichni umovy rozvytku profesiinoi subiektnosti maibutnikh uchyteliv [Psychological and pedagogical conditions for the development of professional subjectivity in future teachers]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 153–160, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.22

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SUBJECTIVITY IN FUTURE TEACHERS

The article examines the pedagogical phenomenon of professional subjectivity of future teachers, which is an important condition for the formation of competitive specialists in the modern educational environment. The relevance of the problem is due to the intensive processes of modernisation, digitalisation and informatisation of education, which increase the requirements for the professional competence of teachers and require the ability for continuous professional development, innovative activity and responsibility for the results of the educational process. The psychological and pedagogical aspects of professional subjectivity are analysed, and its structural components, criteria and indicators are identified, in particular personal, professional-activity and prognostic ones. Based on the study of scientific sources by Ukrainian and foreign authors (O. Meshko, O. Kobets, Yu. Kuzmenko, O. Kapinus, etc.), the content of professional subjectivity as an integrative quality of personality, manifested in self-determination, self-regulation, creative activity and reflection in pedagogical activity, is revealed. A pedagogical experiment was conducted with the participation of 62 students majoring in 013 Primary Education at the Mykhailo Kotsyubinsky Vinnytsia State Pedagogical University, which made it possible to determine the effectiveness of the implementation of psychological and pedagogical conditions that contribute to the formation of professional subjectivity: the use of reflection and motivation methods, the introduction of productive pedagogical technologies and active teaching methods, the use of practice-oriented tasks, and the formation of responsibility for the results of one's own activities. The results of the experiment confirmed a statistically significant increase in the level of professional subjectivity among the participants in the experimental group, which indicates the effectiveness of the proposed set of psychological and pedagogical conditions. The article is of practical importance for improving the professional training of future primary school teachers and developing their active, independent and responsible professional position.

Key words: *professional subjectivity, future primary school teachers, professional training of teachers, psychological and pedagogical conditions, subject approach, pedagogical activity, personality-oriented learning, professional self-development, pedagogical education, innovative educational technologies.*

Актуальність проблеми. У сучасних умовах розвитку суспільства, що характеризуються інтенсивними процесами модернізації, цифровізації та інформатизації, суттєво зростають вимоги до якісної підготовки педагогічних кадрів. Трансформації ринку праці актуалізують потребу у формуванні конкурентоспроможного педагога, здатного до безперервного професійного розвитку, впровадження інноваційних освітніх технологій та ефективної діяльності. Підвищення професійної компетентності педагогів закріплена в нормативно-правових документах України. Зокрема, Постанова Кабінету Міністрів України № 1190 від 25 вересня 2025 року визначає порядок використання державних коштів для підвищення кваліфікації працівників окремих галузей економіки та бюджетної сфери, акцентуючи увагу на необхідності вдосконалення системи професійної підготовки фахівців (Постанова, 2025). У контексті педагогічної освіти це передбачає цілеспрямований розвиток професійних компетентностей майбутніх педагогів, їх готовності до інноваційної діяльності та відповідальності за результати освітнього процесу, що є важливою умовою досягнення стратегічних цілей розвитку освіти в Україні.

Важливу роль у забезпеченні якісної підготовки педагогічних кадрів відіграють державні програми професійної підготовки та перепідготовки фахівців, що реалізуються в межах освітньої політики України (Типова програма, 2022; Типова програма, 2024; Зміни постанови, 2025). Дані програми спрямовані на оновлення професійних знань, розвиток сучасних компетентностей педагогів і підвищення їхньої кваліфікації відповідно до вимог цифрового суспільства та потреб ринку праці. Реалізація таких програм створює умови для безперервного професійного розвитку майбутніх педагогів та педагогів практиків, що відповідає суспільному запиту на активного, ініціативного та творчо орієнтованого педагога, здатного до постійного особистісного й професійного зростання в системі неперервної педагогічної освіти. У цьому контексті особливої актуальності набуває формування професійної суб’єктності майбутнього конкурентоспроможного фахівця, яка забезпе-

чує його здатність виступати суб'єктом власної професійної діяльності, самостійно й творчо реалізовувати професійні функції, ефективно розв'язувати різноманітні педагогічні завдання, а також здійснювати цілеспрямований професійний саморозвиток і самовдосконалення в освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної суб'єктності була розглянута в психолого-педагогічній літературі досить широко. Даними питаннями займалися зарубіжні (R. Stebbins, D. Stern, M. O'loughlin та ін.) і українські вчені (В. Бондар, О. Дубасенюк, О. Кобець, С. Максименка, О. Мешко, Н. Ничкало, О. Савченко, О. Пєхота, Т. Яценко).

Так, наприклад, О. Мешко, Г. Мешко визначають сутнісно-змістові характеристики суб'єктності як складової професійної позиції майбутнього вчителя, зауважуючи при цьому, що «суб'єктність учителя як інтегральна професійно важлива якість особистості виявляється у прагненні до самовизначення, самодетермінації, саморегуляції та самовдосконалення у професійно-педагогічній діяльності» (Мешко О., Мешко Г., 2010, с. 69).

У працях Ю. Кузьменко розкривається поняття суб'єктності професійної підготовки фахівців як провідного чинника студентоцентрованого навчання (Кузьменко Ю., 2024, с. 8).

На думку О. Капінуса, суб'єктність особистості доцільно розглядати через сукупність її основних проявів, зокрема активність, ініціативність, творчість, самодетермінацію, саморегуляцію, саморозвиток і рефлексивність (Капінус О., 2020, с. 35]. Виокремлення та наукова номінація суб'єктних якостей створюють передумови для їх цілеспрямованого й системного розвитку в освітньому процесі.

Розвиток суб'єктності майбутніх педагогів О. Кобець трактує як процес свідомого й цілеспрямованого формування певних особистісних якостей і здібностей, визначаючи суб'єктність як здатність, що забезпечує людині можливість управління та самоуправління у процесі соціальної взаємодії (Кобець О., 2023, с. 18). Учений наголошує, що насамперед йдеться про розвиток таких суб'єктних якостей, які забезпечують практичне застосування набутих знань як інструменту навчальної діяльності. З цією метою автор пропонує динамічну модель суб'єктного навчання, у межах якої стадії суб'єктності розглядаються як етапи становлення суб'єктних якостей здобувачів педагогічної освіти, та підкреслює необхідність ширшого використання активних методів навчання (Кобець О., 2023, с. 23).

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі професійної суб'єктності, дозволяє стверджувати, що ця якість тісно пов'язана з проявами активності, рефлексивності та самостійності особистості в процесі навчання та професійної діяльності, а також із здатністю до саморозвитку, самовдосконалення та трансформації власної професійної практики. Однак, більшість досліджень зосереджена на розвитку професійної суб'єктності педагогів загалом, тоді як питання її формування саме у майбутніх учителів початкових класів досліджується значно рідше, що й визначило актуальність проведеного дослідження.

Мета статті – дослідити психолого-педагогічні умови формування професійної суб'єктності майбутніх учителів та визначити її структурні компоненти, критерії й показники для підвищення ефективності професійної підготовки**.**

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічний феномен суб'єктності професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів пов'язаний із самовизначенням здобувачів освіти як творців власної моделі вчителя, формуванням індивідуальної концепції освіти, свідомим забезпеченням особистого професійного саморозвитку та активним впливом на освітнє середовище, а також на особисте й суспільне життя (Олійник Н., Трачук Н., 2021, с. 75).

У контексті особистісно орієнтованої парадигми вітчизняної освіти особливо актуалізується суб'єктна роль здобувача освіти, який бере участь у процесі активної та цілеспрямованої пізнавальної діяльності. За визначенням «суб'єкт» у Новому тлумачному словнику української мови, це, по-перше, істота, здатна до пізнання навколишнього світу, об'єктивної дійсності та цілеспрямованої діяльності, а по-друге, особа, група осіб, організація тощо, які відіграють активну роль у певному процесі чи акті (Новий тлумачний словник, 1986, с. 469).

Таким чином, суб'єктний підхід до організації освітнього процесу передбачає продуктивну партнерську взаємодію всіх його учасників,

що безпосередньо стосується підготовки майбутніх педагогів як ініціаторів і організаторів суб'єктного навчання. Аналіз наукових джерел дозволив змоделювати структуру професійної суб'єктивності майбутніх вчителів початкових класів, визначити її критерії та показники, а також окреслити методики, необхідні для діагностики цього феномену, які представлені у таблиці 1.

У межах проведеного дослідження здійснюється виявлення та реалізація комплексу психолого-педагогічних умов, що забезпечують формування професійної суб'єктності майбутніх педагогів з урахуванням специфіки освітнього процесу педагогічного університету. До таких умов належать:

Систематичне застосування рефлексивних процедур, методів стимулювання та мотивації, а також засобів розвитку пізнавального інтересу, що забезпечує формування активної самостійної позиції здобувачів освіти та ціннісного ставлення до професійно-педагогічної діяльності.

Упровадження продуктивних технологій професійної освіти та активних, інтерактивних методів навчання, спрямованих на залучення здобувачів освіти до самостійної навчально-професійної діяльності з метою опанування змісту педагогічних дисциплін та набуття досвіду розв'язання проблемно-ситуаційних і інформаційно-пошукових професійних завдань.

Використання практико-орієнтованих завдань, що забезпечує перенесення набутих знань, умінь та навичок у процес самостійної педагогічної діяльності.

Застосування методів формування відповідальності та дисциплінованості, що сприяє розвитку потреби в самовдосконаленні та готовності майбутнього педагога нести відповідальність за результати власної професійної діяльності.

З метою оцінки ефективності впровадження запропонованих психолого-педагогічних умов у практику було проведено педагогічний експеримент, що включав три етапи: констатуючий, формуючий та контрольний. У дослідженні взяли участь 62 здобувачі вищої освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, які навчаються за спеціальністю 013 «Початкова освіта» (за двома освітніми програмами). Контрольну групу (КГ) склало 32 особи, експериментальну групу (ЕГ) – 30 осіб. Зазначеним студентам раніше не проводилась цілеспрямована робота щодо формування професійної суб'єктності.

За результатами констатуючого етапу експерименту було встановлено недостатній рівень сформованості професійної суб'єктності у здобувачів освіти 2 курсу. У зв'язку з цим було обґрунтовано необхідність проведення цілеспрямованого педагогічного впливу під час навчальних занять з педагогічних дисциплін з метою реалізації запропонованих психолого-педагогічних умов, що сприяють розвитку професійної суб'єктності майбутніх педагогів..

Процес реалізації перших двох психолого-педагогічних умов передбачав застосування викладачем продуктивної педагогічної технології розвитку критичного мислення через читання і письмо. Такий підхід дозволяв здобувачам освіти систематизувати отримані знання та інтегрувати їх у власний особистісно-професійний досвід. Зокрема, умови передбачали застосування методів мотивації навчальної

Таблиця 1

Професійна суб'єктність майбутнього педагога

Критерії	Показники	Методики діагностики
Особистісний критерій	Самопізнання Актуалізований суб'єктний досвід і рефлексія Ціннісне ставлення до педагогічної діяльності	• Методика дослідження самоставлення (МІС (Столін & Пантелєєв)) • Методика діагностики рефлексивності (А. Карпов) • Опитувальник життєвих цінностей Portrait Values Questionnaire (PVQ, за Ш. Шварцом))
Професійно-діяльнісний критерій	Уміння розв'язувати професійно-педагогічні завдання, добирати зміст майбутніх навчальних занять і виховних заходів, обирати форми та методи навчання і виховання	• Фонди оціночних засобів педагогічних дисциплін • Тести та професійні завдання • Рейтинги успішності • Результати проходження навчальних і виробничих практик
Прогностичний критерій	Особистісно-професійна самореалізація	• Самоактуалізаційний тест (САМОАЛ / адаптації POI)

діяльності та рефлексії, що сприяло формуванню активної самостійної позиції здобувачів освіти, розвитку ціннісного ставлення до професійно-педагогічної діяльності, а також забезпечувало ефективне опанування змісту педагогічних дисциплін і набуття досвіду розв'язання проблемно-ситуаційних та інформаційно-пошукових професійних завдань.

Наприклад, під час вивчення однієї з перших тем дисципліни «Загальна педагогіка» – «Педагогічна діяльність: її сутність, структура та ціннісні характеристики» – на етапі актуалізації знань після оголошення теми заняття викладач ставить здобувачам освіти запитання, спрямовані на визначення особистісного змісту навчання. До таких питань належать: *«Для чого майбутньому педагогу необхідно вивчати дану дисципліну?», «Які знання ви можете здобути в ході вивчення даної дисципліни та поточної теми?» або «Де вам можуть знадобитися набуті знання?*» тощо.

Для активізації знань здобувачів освіти та ефективного опанування матеріалу теми заняття викладач застосовує прийом заповнення проблемної таблиці. Здобувачам пропонується уважно ознайомитися з темою заняття, виділити ключові поняття, що будуть опрацьовуватися протягом заняття, та занести їх у ліву колонку таблиці. У правій колонці здобувачі освіти записують по 2–3 запитання до кожного поняття, які, на їхню думку, допоможуть розкрити його сутність та специфіку. Приклад оформлення таблиці представлено у таблиці 2.

На етапі осмислення здобувачі освіти шукали відповіді на поставлені питання через роботу з науковою літературою, додаткові завдання, та в процесі колективного обговорення. Під час заняття викладачем було зафіксовано наступні спостереження.

Здобувачі освіти з високим рівнем сформованості професійної суб'єктності не стикалися з особливими труднощами під час виконання завдання: вони були активними, зацікавленими та задавали уточнюючі питання викладачу.

Здобувачі освіти, у яких на етапі констатуючого експерименту було виявлено середній рівень досліджуваної якості, проявляли меншу активність, відчували труднощі з пошуком відповідей на поставлені запитання, та опрацюванням наукової літератури. Проте на етапі рефлексії більшість з них демонструвала задовільний рівень усвідомлення засвоєння навчального матеріалу.

Здобувачі освіти з низьким рівнем сформованості професійної суб'єктності стикалися зі значними труднощами: їм було складно виділяти ключові поняття, формулювати питання та знаходити відповіді на завдання, представлені на дошці. Також вони мали труднощі з роботою з науковою літературою та формулюванням власної думки, найчастіше виступаючи в ролі пасивних слухачів під час обговорення відповідей одногрупників.

На етапі рефлексії заняття, з метою закріплення здобутих знань, їх інтеграції у систему особистісного досвіду та надання здобувачам освіти можливості висловити власну позицію щодо опрацьованого матеріалу, викладач пропонує студентам ознайомитися зі змістом двох текстів, присвячених сутності педагогічної діяльності. На основі аналізу цих матеріалів майбутні педагоги формулюють власне розуміння сутності педагогічної діяльності. Наприкінці заняття здійснюється презентація та обговорення одної-двох робіт здобувачів освіти,

Таблиця 2

Приклад заповнення здобувачами освіти проблемної таблиці на навчальному занятті з дисципліни «Загальна педагогіка»

Ключові поняття	Питання
Педагогічна діяльність	Що таке педагогічна діяльність? Чим вона відрізняється від інших видів діяльності? Коли виникла педагогічна діяльність?
Сутність педагогічної діяльності	У чому полягає сутність педагогічної діяльності? Чи складно зрозуміти сутність педагогічної діяльності?
Структура педагогічної діяльності	Яка структура педагогічної діяльності? Чи можна виключити якісь компоненти зі структури педагогічної діяльності?
Педагогічні цінності	Які існують педагогічні цінності? Хто визначає коло педагогічних цінностей?
Ціннісні характеристики педагогічної діяльності	Як пов'язані педагогічна діяльність та цінності? Чи можна здійснювати педагогічну діяльність без цінностей?

підводяться підсумки проведеної роботи та дається завдання для самостійного опрацювання (домашнє завдання).

Третя психолого-педагогічна умова передбачала використання практико-орієнтованих завдань під час навчальних занять з метою подальшого застосування здобувачів освіти отриманих знань у процесі власної педагогічної діяльності. Зокрема, на заняттях майбутні вчителі виконували значну кількість різноманітних практико-орієнтованих завдань. Так, їм пропонувалося: розробити рекомендації для педагогів щодо застосування диференційованого підходу у навчальному процесі; створити алгоритм вибору педагогом форм, методів та засобів навчання; визначити відповідні форми, методи та засоби виховання на основі запропонованої теми виховного заходу; розробити диференційовані (рівневі) завдання для учнів за обраною темою тощо.

При виконанні практико-орієнтованих завдань майбутні педагоги з високим рівнем досліджуваної компетентності проявляли, як правило, високу активність і самостійність, іноді зверталися до викладача за рекомендаціями та демонстрували високий рівень своїх робіт. Здобувачі освіти з середнім рівнем професійної суб'єктності зазвичай виконували завдання самостійно, іноді отримуючи допомогу від одногрупників або консультуючись із викладачем, при цьому показуючи задовільну якість виконання завдань. Студенти з низьким рівнем досліджуваної компетентності здебільшого відчували труднощі під час виконання практико-орієнтованих завдань, відзначаючи при цьому складність завдань та недостатній рівнем знань і практичного досвіду, часто зверталися за допомогою до одногрупників або викладача, демонструючи різний рівень якості виконання завдань.

Четверта психолого-педагогічна умова – застосування методів формування відповідальності та обов'язковості – сприяла розвитку потреби в самовдосконаленні та готовності майбутніх педагогів нести відповідальність за результати власної праці.

Під час організації самостійної роботи здобувачів освіти пропонувалися різноманітні завдання, що сприяли усвідомленню визначеності власних знань та недостатньої повноти інформації, отриманої виключно на лекціях. Зокрема, майбутнім учителям було запропоновано здійснити підбірку наукових статей з педагогіки, підготувати міні-доповіді з питань, не передбачених робочою програмою навчальної дисципліни, а також зробити узагальнюючий висновок щодо значущості вивченого матеріалу в рамках самостійної підготовки.

Формуванню готовності здобувачів освіти нести відповідальність за результати власної діяльності сприяє організація професійних спроб, а саме: проведення пробних занять із групою молодших на курс здобувачів у квазіпрофесійних умовах, а також проходження навчальної педагогічної практик.

За результатами контрольного експерименту, проведеного із застосуванням тих самих діагностичних методик, що використовувалися на етапі констатуючого експерименту (див. таблиця 1), аналіз сумарних значень за критеріями та показниками професійної суб'єктності виявив статистично значущу динаміку формування професійної суб'єктності у здобувачів освіти експериментальної групи (φемп. = 1,725 > φкрит. = 1,64, при $p > 0,05$). Результати контрольного експерименту наведено на рисунку 1.

Можна відзначити, що проведена дослідно-експериментальна робота сприяла доведенню ефективності реалізації психолого-педагогічних умов, що сприяють формуванню професійної суб'єктності майбутніх вчителів початкових класів.

Відповідно проведеного дослідження можна зробити **висновок**:

По-перше, професійна суб'єктність майбутнього педагога виступає як складна інтегративна якість особистості, що характеризується активністю, самостійністю та ініціативністю у навчально-професійній діяльності, забезпечуючи ефективне та творче освоєння та реалізацію майбутніх професійно-педагогічних функцій.

По-друге, для результативного формування професійної суб'єктності майбутніх педагогів було визначено наступні психолого-педагогічні умови:

– застосування методів рефлексії, стимулювання та мотивації, а також методів розвитку пізнавального інтересу, що сприяють формуванню активної самостійної позиції здобувачів

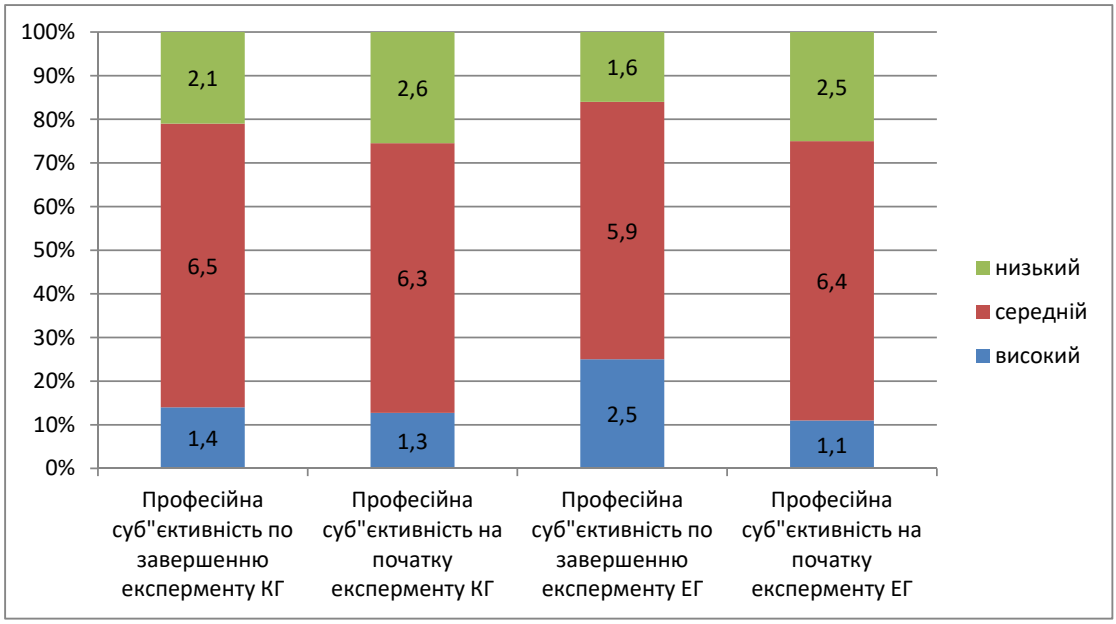

Рис. 1. Результати контрольного етапу педагогічного експерименту

освіти і розвитку ціннісного ставлення до професійно-педагогічної діяльності;

– використання інноваційних технологій професійної освіти та активних інтерактивних методів, що забезпечують залучення здобувасів освіти до самостійної навчально-професійної діяльності з метою засвоєння змісту педагогічних дисциплін і набуття компетентностей у вирішенні проблемно-ситуаційних та інформаційно-пошукових професійних завдань;

– використання практико-орієнтованих завдань, спрямованих на подальше застосування отриманих знань у процесі самостійної педагогічної діяльності;

– застосування методів формування відповідальності, що сприяють розвитку потреби в самовдосконаленні та формуванню готовності здобувача освіти нести відповідальність за результати власної діяльності.

По-третє, професійна суб'єктність є складною інтегративною якістю особистості, що формується не лише в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця, але й у ході його самостійної трудової діяльності, супроводжуючись розвитком професійної майстерності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зміни до постанови КМУ №800, Підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників від 23 жовтня 2025 року URL: https://mon.gov.ua/news/pidvyshchennia-kvalifikatsii-vchyteliv-shcho-zminytsia?utm_source=chatgpt.com

2. Капінус О. С. Методологія, теорія і методика формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів Збройних сил України: монографія. Житомир : Вид. О. Євенок, 2020. 600 с.

3. Кобець О. В. Суб'єктність здобувачів педагогічного ЗВО у мінливому освітньому середовищі. *Слобожанський науковий вісник.* Серія Психологія. Вип.2. 2023. С. 17–25.

4. Кузьменко Ю. В.. Професійна суб'єктність як чинник студентоцентрованої освіти майбутніх учителів української мови і літератури. *Педагогічний альманах,* 2024. Вип. 57. С. 37–44.

5. Мешко О., Мешко Г. Суб'єктність майбутнього вчителя як важлива складова його професійної позиції. *Український науковий журнал. Освіта регіону. Політологія психологія комунікації*, 2010. Вип. 2, С. 69–75.

6. Новий тлумачний словник української мови : 42 000 слів: У 4 т.: для студ. вищих та серед. навч. закл. / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. К. : Аконіт, 1998.

7. Олійник Н. А., Трачук Н. М. Праксеологічні аспекти професійної діяльності педагога. *Академічні студії.* 2021. Вип. 3, Ч. 1. С. 75–84.

8. Про затвердження Порядку використання коштів, передбачених у державному бюджеті для підвищення кваліфікації фахівців окремих галузей економіки та працівників бюджетної сфери. Постанова Кабінету Міністрів України від 25.09.2025 р. № 1190. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1190-2025-%D0%BF#Text

9. Про затвердження типової програма підвищення кваліфікації вчителів закладів загальної середньої освіти, які впроваджують новий Державний стандарт базової середньої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.10.2022р. № 904. URL: https://rada.info/upload/users_files/44950214/201728af13d92460d8ed85c99c33c4c2.pdf

10. Про затвердження Типової програми підготовки (підвищення кваліфікації) надавачів послуг з професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам (здійснення супервізії) у сфері загальної середньої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України від 13.09.2024р. № 1311. URL: https://mon.gov.ua/npa.com

REFERENCES:

1. Zminy do postanovy KMU №800, (2025) Pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv [The Cabinet of Ministers of Ukraine, Improving the qualifications of teaching and research staff]. vid 23 zhovtnia 2025 roku URL: https://mon.gov.ua/news/pidvyshchennia-kvalifikatsii-vchyteliv-shcho-zminytsia?utm_source=chatgpt.com [in Ukrainian].

2. Kapinus, O. S. (2020). Metodolohiia, teoriia i metodyka formuvannia profesiinoi subiektnosti maibutnikh ofitseriv Zbroinykh syl Ukrainy [Methodology, theory and methods of forming the professional subjectivity of future officers of the Armed Forces of Ukraine]. Zhytomyr [in Ukrainian].

3. Kobets, O. V. (2023). Subiektnist zdobuvachiv pedahohichnoho ZVO u minlyvomu osvitnomu seredovyshchi [Subjectivity of applicants to pedagogical higher education institutions in a changing educational environment]. Slobozhanskyi naukovyi visnyk. Seriia Psykholohiia, 2, 17–23 [in Ukrainian].

4. Kuzmenko Yu. V. (2024). Profesiina subiektnist yak chynnyk studentotsentrovanoi osvity maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury. [Professional subjectivity as a factor in student-centered education of future teachers of Ukrainian language and literature.]. *Pedahohichnyi almanakh – Pedagogical Almanac*. 57. 37–44. [in Ukrainian].

5. Meshko O., Meshko H. (2010). Subiektnist maibutnoho vchytelia yak vazhlyva skladova yoho profesiinoi pozytsii. [Subjectivity of a future teacher as an important component of his professional position.] *Ukrainskyi naukovyi zhurnal. Osvita rehionu. Politolohiia psykholohiia komunikatsii – Ukrainian scientific journal. Regional education. Political science, psychology of communication*. 2, 69–75. [in Ukrainian].

6. Novyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy : 42 000 sliv: [New Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language: 42,000 words]. U 4 t.: dlia stud. vyshchykh ta sered. navch. zakl. / uklad. V. Yaremenko, O. Slipushko. K. : Akonit. [in Ukrainian].

7. Oliinyk N. A., Trachuk N. M. (2021). Prakseolohichni aspekty profesiinoi diialnosti pedahoha. [Praxeological aspects of the professional activity of a teacher]. *Akademichni studii – Academic studies*. 3, 1. 75–84. [in Ukrainian].

8. Pro zatverdzhennia Poriadku vykorystannia koshtiv, peredbachenykh u derzhavnomu biudzheti dlia pidvyshchennia kvalifikatsii fakhivtsiv okremykh haluzei ekonomiky ta pratsivnykiv biudzhetnoi sfery. [On approval of the Procedure for the use of funds provided for in the state budget for advanced training of specialists in certain sectors of the economy and employees of the budget sector]. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 25.09.2025 r. № 1190. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1190-2025-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

9. Pro zatverdzhennia typovoi prohrama pidvyshchennia kvalifikatsii vchyteliv zakladiv zahalnoi serednoi osvity, yaki vprovadzhuiut novyi Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity. [On approval of a standard program for advanced training of teachers of general secondary education institutions implementing the new State Standard of Basic Secondary Education]. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12.10.2022r. № 904. URL: https://rada.info/upload/users_files/44950214/201728af13d92460d8ed85c99c33c4c2.pdf [in Ukrainian].

10. Pro zatverdzhennia Typovoi prohramy pidhotovky (pidvyshchennia kvalifikatsii) nadavachiv posluh z profesiinoi pidtrymky ta dopomohy pedahohichnym pratsivnykam (zdiisnennia supervizii) u sferi zahalnoi serednoi osvity. [On approval of the Standard Program for Training (Advanced Training) of Service Providers of Professional Support and Assistance to Teaching Staff (Supervision) in the Field of General Secondary Education]. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 13.09.2024 r. № 1311. URL: https://mon.gov.ua/npa.com [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 20.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 373.3:37.014.5:37.015.31
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.23

Оксана ОНОПРІЄНКО
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, завідувач відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко, Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України, вул. Січових Стрільців, 52Д, м. Київ, Україна, 04053
***ORCID:** 0000-0002-0301-1392*

Бібліографічний опис статті: Онопрієнко, О. (2026). Дослідницька діяльність молодших школярів у Державному стандарті початкової освіти: порівняльний аналіз редакцій 2018 і 2025 років. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 161–169, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.23

ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ДЕРЖАВНОМУ СТАНДАРТІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ РЕДАКЦІЙ 2018 І 2025 РОКІВ

У статті здійснено порівняльний аналіз Державного стандарту початкової освіти редакцій 2018 і 2025 років у контексті їх спрямованості на формування дослідницької діяльності молодших школярів як передумови розвитку дослідницької компетентності. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю з'ясувати, якою мірою державні стандарти початкової освіти створюють нормативні умови для переходу від репродуктивних моделей навчання до організації освітнього процесу, зорієнтованого на пізнавальний пошук, самостійність і рефлексію учнів. Аналіз проведено на концептуальному, змістово-результативному, процесуальному та оцінювально-рефлексивному рівнях, що дало змогу простежити еволюцію підходів до розуміння ролі дослідницької діяльності в початковій школі.

Встановлено, що у редакції Стандарту 2018 року дослідницька діяльність представлена переважно опосередковано через загальні формулювання діяльнісного та компетентнісного підходів, без чіткої нормативної конкретизації дослідницьких дій учнів. Натомість редакція Стандарту 2025 року демонструє посилення нормативного статусу дослідницької діяльності, її системнішу інтеграцію в очікувані результати навчання, організацію освітнього процесу та підходи до оцінювання. Особливу увагу приділено аналізу міжгалузевого аспекту, який засвідчує, що дослідницькі дії найбільш виразно й послідовно закріплені в математичній і природничій освітніх галузях, тоді як в інших галузях вони мають переважно інтегрований або потенційний характер.

Наукова новизна дослідження полягає в комплексному аналізі державних стандартів початкової освіти з позицій формування дослідницької діяльності як системного чинника розвитку дослідницької компетентності учнів. Отримані результати можуть бути використані як теоретичне підґрунтя для подальших досліджень і вдосконалення дидактико-методичних засад реалізації дослідницького підходу в початковій школі.

***Ключові слова:** дослідницька діяльність, дослідницька компетентність, початкова освіта, Державний стандарт початкової освіти, діяльнісний підхід.*

Oksana ONOPRIIENKO
Doctor of Pedagogical Sciences (Ed. D.), Senior Research Fellow, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Head of the Department of Primary Education named after O. Ya. Savchenko, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Sichovykh Striltsiv str., 52D, Kyiv, Ukraine, 04053
***ORCID:** 0000-0002-0301-1392*

To cite this article: Onopriienko, O. (2026). Doslidnytska diialnist molodshykh shkoliariv u Derzhavnomu standarti pochatkovoi osvity: porivnialnyi analiz redaktsii 2018 i 2025 rokiv [Research activity of primary school pupils in the state standard of primary education: a comparative analysis of the 2018 and 2025 editions]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 161–169, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.23

RESEARCH ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL PUPILS IN THE STATE STANDARD OF PRIMARY EDUCATION: A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE 2018 AND 2025 EDITIONS

The article provides a comparative analysis of the 2018 and 2025 editions of the State Standard of Primary Education in terms of their focus on fostering inquiry-based activity among primary school pupils as a prerequisite for the development of research competence. The relevance of the study is determined by the need to identify the extent to which state standards of primary education establish a regulatory framework for the transition from reproductive learning models to an educational process centered on cognitive inquiry, learner autonomy, and reflection.

The analysis was conducted at the conceptual, content-result, procedural, and evaluative-reflective levels, which made it possible to trace the evolution of approaches to the role of inquiry-based activity in primary education. The findings indicate that in the 2018 edition of the Standard, inquiry-based activity is presented mainly implicitly through general formulations of the activity-based and competence-based approaches, without clear regulatory specification of pupils' research actions. By contrast, the 2025 edition of the Standard demonstrates a strengthened regulatory status of inquiry-based activity, its more systematic integration into expected learning outcomes, the organization of the educational process, and assessment practices.

Special attention is given to the interdisciplinary dimension, which shows that inquiry-based actions are most explicitly and consistently embedded in the mathematical and natural science educational fields, whereas in other educational fields they remain largely integrated or potential in nature. The scientific novelty of the study lies in the comprehensive analysis of state standards of primary education from the perspective of inquiry-based activity as a systemic factor in the development of pupils' research competence. The results obtained may serve as a theoretical foundation for further research and for improving the didactic and methodological principles of implementing inquiry-based learning in primary school.

Key words: *inquiry-based activity, research competence, primary education, State Standard of Primary Education, activity-based approach.*

Актуальність проблеми. Реалізація компетентнісного підходу в початковій освіті супроводжується фундаментальною трансформацією ролі учня: від пасивного реципієнта інформації до активного суб'єкта-дослідника. У цьому контексті формування дослідницьких умінь постає не лише як актуальний освітній тренд, а як визначальна умова розвитку пізнавальної самостійності дитини, що забезпечує її здатність до самонавчання у мінливому середовищі (Онопрієнко, 2017).

Сучасна школа опиняється перед викликом: як організувати навчання так, щоб дитина навчилася самостійно ставити запитання та обґрунтовувати висновки. З огляду на зазначене початкова ланка є критично важливою, адже саме тут закладається фундамент дослідницької компетентності. Проте, щоб така діяльність не була стихійною, вона потребує чіткого нормативного закріплення в державних стандартах, визначення її місця в структурі освітніх результатів.

Попри зростання уваги до проблеми дослідницької діяльності в наукових дослідженнях і педагогічній практиці, залишається недостатньо з'ясованим питання, якою мірою державні стандарти початкової освіти створюють системні передумови для формування дослідницької діяльності та її трансформації в дослідницьку компетентність учнів. Таким чином актуалізується потреба в зверненні до аналізу нормативних документів як базису освітнього процесу.

Ми порівняли редакції стандарту 2018 та 2025 років, щоб простежити еволюцію підходів до розуміння ролі дослідницької діяльності в початковій школі, уточнення її змістових і процесуальних характеристик, а також визначення результатів навчання. Такий аналіз дозволяє оцінити, чи відбувається перехід від загального декларування дослідницьких дій до їх нормативного закріплення як складника освітніх результатів і цілеспрямованої педагогічної практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним із пріоритетних напрямів сучасної педагогіки є обґрунтування ролі дослідницької діяльності як ключового чинника розвитку в учнів навичок самостійного пошуку, аналізу та інтерпретації інформації (Ляшенко, 2018). Наукові розвідки свідчать, що така активність стимулює пізнавальні зусилля молодших школярів та сприяє поглибленому розумінню навчального змісту (Бібік, 2024; Довга, 2024). Реалізація цього підходу передбачає постановку проблемних питань, висунення гіпотез, пошук доказів для пояснення явищ, експериментування, формулювання висновків, що без-

посередньо корелює з ключовими складниками дослідницької компетентності учнів початкової школи (Онопрієнко, 2025).

Дослідницьку компетентність у педагогіці визначають як цілісну, інтегративну характеристику особистості, що поєднує знання, уміння, навички, досвід діяльності дослідника, ціннісні ставлення та особистісні якості. Вона виявляється в готовності та здатності здобувача освіти здійснювати дослідницьку діяльність з метою отримання нових знань шляхом використання методів наукового пізнання, застосування творчого підходу в цілепокладанні, плануванні, аналізі, прийнятті рішень та оцінюванні результатів дослідницької діяльності (Головань, 2012).

Аналітичні огляди сучасної літератури підкреслюють, що навчання через дослідження позитивно впливає на мотивацію, активну участь дітей у навчальному процесі та розвиток дослідницького мислення, що підтверджено емпіричними даними з різних освітніх контекстів (Мієр, 2016; Павлова, 2024; Kersting, 2023). Міжнародні огляди підтверджують: дослідницька діяльність сприяє розвитку критичного мислення та навичок самостійного здобуття знань, які є фундаментальними складниками дослідницької компетентності учнів початкових класів (Ramaila, 2024; Ярова, 2018).

Сучасні дослідження наголошують, що успішна реалізація дослідницького навчання значною мірою залежить від компетентності вчителів, які організовують і супроводжують цей процес. Зокрема, у наукових публікаціях визначено, що педагогічна професійна підготовка та розвиток спеціалізованих умінь, знань і ставлень педагогів є ключовими чинниками ефективності впровадження навчання через дослідження в початковій школі (Васютіна, 2021; van Uum, 2021; Сухопара, 2025).

Деякі останні емпіричні роботи також розглядають специфічні педагогічні моделі й техніки, спрямовані на підтримку розвитку дослідницьких умінь у дітей. Наприклад, використання сучасних цифрових STEM-інструментів у дослідницькій діяльності або під час лабораторних практикумів сприяє залученню учнів до активних форм навчання та розвитку відповідних навичок на прикладі конкретних предметних тем (Матвійчук, 2021; Рогоза, 2024; Себало, 2024; Топузов, 2023).

У межах природничих навчальних контекстів публікації також наголошують на позитивній ролі дослідницьких підходів у формуванні навичок, які виходять за рамки предметних знань. Зокрема уміння ставити запитання, перевіряти гіпотези, аналізувати дані, обґрунтовувати результати, – все це відповідає понятєвому ядру дослідницької компетентності (Ölçer, 2025).

Водночас результати сучасних досліджень засвідчують: попри значний потенціал дослідницького навчання, його ефективна реалізація не може бути механічною. Вона потребує комплексної підтримки – від професійного розвитку педагогів до системних змін в організації освітнього процесу та оцінюванні навчальних досягнень (Ляшенко, 2023). Це безпосередньо корелює з метою нашого порівняльного аналізу стандартів.

Таким чином, аналіз сучасних наукових досліджень і публікацій засвідчує стале зростання інтересу до проблеми дослідницької діяльності молодших школярів як важливого чинника розвитку їхньої пізнавальної самостійності та основи формування дослідницької компетентності. У науковому дискурсі дослідницька діяльність розглядається як системний процес, що потребує цілеспрямованої організації, педагогічного супроводу та відповідного нормативного забезпечення. Водночас у більшості досліджень акцентується увага на необхідності узгодження теоретичних положень із вимогами освітніх стандартів, які визначають очікувані результати навчання та умови їх досягнення. Це зумовлює актуальність звернення до порівняльного аналізу редакцій Державного стандарту початкової освіти 2018 і 2025 років з метою з'ясування еволюції підходів до нормативного закріплення дослідницької діяльності та її ролі у формуванні дослідницької компетентності учнів початкової школи.

Мета дослідження. Здійснити порівняльний аналіз Державного стандарту початкової освіти редакцій 2018 і 2025 років з метою виявлення підходів до нормативного закріплення дослідницької діяльності молодших школярів та визначення змін у її ролі в освітніх результатах початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. З огляду на те, що Державний стандарт початкової освіти є нормативним доку-

ментом, який поєднує концептуальні засади освіти, очікувані результати навчання, орієнтири для організації освітнього процесу та підходи до оцінювання, його аналіз потребує багатовимірного підходу. У контексті дослідження спрямованості стандарту на формування дослідницької діяльності молодших школярів доцільним є виокремлення взаємопов'язаних аналітичних рівнів, які дають змогу простежити не лише декларацію відповідних ідей, а й ступінь їх нормативної конкретизації і перспективи щодо практичного впровадження. Такий підхід дозволяє цілісно охарактеризувати, як у стандартах двох поколінь репрезентовано ідеї діяльнісного й дослідницького підходів, як вони трансформуються в очікувані результати навчання, організацію освітнього процесу та підходи до оцінювання. Відповідно до поставленої мети, порівняльний аналіз документів здійснимо на концептуальному, змістово-результативному, процесуальному й оцінювально-рефлексивному рівнях.

На **концептуальному рівні** порівняльний аналіз редакцій Державного стандарту початкової освіти 2018 і 2025 років засвідчує зміну підходів до осмислення ролі дослідницької діяльності в освітньому процесі початкової школи (Державний стандарт, 2018; Державний стандарт, 2025). В обох редакціях стандарту задекларовано орієнтацію на компетентнісний і діяльнісний підходи, однак характер і ступінь представленості дослідницької діяльності мають різний рівень концептуальної чіткості.

У редакції Стандарту 2018 року дослідницька діяльність переважно постає як один із можливих способів організації навчальної діяльності, що сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів. Вона розглядається в межах загальної ідеї діяльнісного навчання, без чіткого виокремлення як самостійного концептуального компонента освітніх результатів. Такий підхід відображає перехідний характер стандарту, в якому дослідницькі дії учнів інтегруються в навчальний процес опосередковано. пропонуються загальні формулювання щодо активної пізнавальної діяльності учнів та формування у них ключових компетентностей.

Натомість у редакції Стандарту 2025 року простежується посилення концептуального статусу дослідницької діяльності як важливого складника освітнього процесу початкової школи. Воно виявляється, зокрема, у визначенні мети початкової освіти, яка передбачає формування в учнів досвіду пізнання, допитливості, здатності ставити запитання й шукати на них відповіді, а також у закріпленні діяльнісного підходу як основи освітнього процесу (Державний стандарт, 2025, п. 4; додатки 9, 10). Учень у Стандарті чіткіше позиціонується як суб'єкт пізнання, здатний не лише виконувати навчальні дії, а й досліджувати ситуації, створювати моделі, планувати дії для розв'язування проблемних завдань, інтерпретувати й оцінювати результати власної діяльності. Все це безпосередньо відображено в загальних і конкретних результатах навчання. У цьому контексті дослідницька діяльність розглядається не епізодично, а як системоутворювальний чинник розвитку пізнавальної активності та передумова формування дослідницької компетентності молодших школярів.

Таким чином, на концептуальному рівні можна констатувати зміщення акцентів від загального декларування діяльнісного підходу до більш усвідомленого нормативного закріплення дослідницької діяльності як важливої характеристики освітнього процесу початкової школи. Таким чином створено підґрунтя для подальшої конкретизації дослідницьких дій учнів у структурі очікуваних результатів навчання та механізмів їх реалізації, що розкривається на наступних рівнях аналізу.

На **змістово-результативному рівні** порівняльний аналіз редакцій державних стандартів 2018 і 2025 років засвідчує відмінності у способах нормативного закріплення дослідницької діяльності в системі очікуваних результатів навчання. В обох редакціях простежується орієнтація на діяльнісний підхід, однак характер конкретизації дослідницьких дій учнів має різний ступінь чіткості та системності.

У редакції Стандарту 2018 року дослідницькі дії учнів представлені переважно опосередковано, через загальні формулювання результатів навчання, пов'язаних із пізнавальною активністю, застосуванням знань у практичних ситуаціях, умінням міркувати, пояснювати та робити висновки. Такі результати створюють підґрунтя для організації дослідницької діяльності, проте не виокремлюють її як самостійний обов'язковий компонент освітніх досягнень, залишаючи значний простір для

інтерпретації розробниками навчальних програм і вчителів.

Натомість у редакції Стандарту 2025 року дослідницька діяльність отримує чіткіше змістове наповнення завдяки конкретизації результатів навчання в межах окремих освітніх галузей. Зокрема, в математичній освітній галузі результати навчання передбачають здатність учня досліджувати ситуації, створювати й використовувати моделі, планувати послідовність дій для розв'язування проблем, аналізувати та інтерпретувати отримані результати (Державний стандарт, 2025, додаток 9). У природничій освітній галузі акцент зроблено на формуванні досвіду дослідження об'єктів і явищ природи, умінні ставити запитання, експериментувати, фіксувати результати та пояснювати їх (Державний стандарт, 2025, додаток 10).

Важливою відмінністю Стандарту 2025 року є також узгодження дослідницьких дій із наскрізними уміннями та ключовими компетентностями, що забезпечує міжгалузевий характер дослідницької діяльності й орієнтацію не лише на виконання окремих дій, а на формування цілісного дослідницького досвіду учнів. У такий спосіб дослідницька діяльність переходить із рівня потенційної можливості, характерної для Стандарту 2018 року, на рівень нормативно зафіксованого освітнього результату.

Отже, на змістово-результативному рівні можна констатувати еволюцію підходів від загального окреслення дослідницьких дій у редакції Стандарту 2018 року до їх системної конкретизації та міжгалузевої інтеграції в редакції 2025 року. Таким чином новітній документ створює більш чіткі нормативні передумови для формування дослідницької компетентності молодших школярів.

На **процесуальному рівні** порівняльний аналіз редакцій державних стандартів 2018 і 2025 років дає змогу простежити зміну підходів до організації освітнього процесу в плані реалізації дослідницької діяльності молодших школярів. Обидві редакції стандарту орієнтують освітній процес на діяльнісну основу навчання, однак по-різному визначають ступінь регламентованості та структурованості дослідницьких дій учнів.

У редакції Стандарту 2018 року процесуальні аспекти організації навчання, пов'язані з дослідницькою діяльністю, окреслюються узагальнено. Діяльнісний підхід декларується як провідний, проте логіка розгортання пізнавального процесу розгортається від постановки проблеми до аналізу результатів і не має чіткого нормативного опису. Це створює можливості для використання дослідницьких форм роботи, але не задає обов'язкової структури їх реалізації. Отже, зумовлюється залежність процесу формування дослідницької діяльності від педагогічної ініціативи та методичної підготовки вчителя.

Натомість у редакції Стандарту 2025 року простежується посилення процесуальної визначеності дослідницької діяльності. Освітній процес орієнтується на організацію навчання як послідовного пізнавального циклу. Він передбачає аналіз ситуації, постановку запитань, планування дій, виконання дослідження, перевірку припущень, інтерпретацію та оцінювання результатів. Така логіка процесуально закріплюється через формулювання результатів навчання й наскрізних умінь, які вимагають від учня активної участі в пізнавальному пошуку та рефлексії власної діяльності (Державний стандарт початкової освіти, 2025, п. 10).

Важливою особливістю Стандарту 2025 року є також чіткіше визначення ролі вчителя в організації дослідницької діяльності учнів. Учитель постає не лише як транслятор знань, а як організатор, координатор і педагогічний партнер у пізнавальному процесі, що забезпечує умови для самостійних і частково самостійних дослідницьких дій учнів. У такий спосіб процесуальний рівень реалізації дослідницької діяльності набуває ознак керованості без надмірної формалізації.

Отже, на процесуальному рівні можна констатувати перехід від відкритої, але недостатньо структурованої моделі організації дослідницької діяльності, характерної для редакції Стандарту 2018 року, до більш чітко окресленої нормативної логіки освітнього процесу в редакції 2025 року. Констатуємо створення сприятливих умов для системного впровадження дослідницької діяльності в початковій школі та підсилення її ролі як передумови формування дослідницької компетентності учнів.

На **оцінювально-рефлексивному рівні** порівняльний аналіз редакцій державних стандартів 2018 і 2025 років виявляє суттєві від-

мінності у підходах до фіксації та інтерпретації результатів дослідницької діяльності молодших школярів. В обох редакціях стандарту декларується орієнтація на формувальне оцінювання та підтримку індивідуального поступу дитини, однак ступінь нормативної конкретизації рефлексивних і оцінювальних механізмів є різним.

У редакції Стандарту 2018 року оцінювання зосереджується переважно на досягненні очікуваних освітніх результатів, при цьому процес дослідницької діяльності та рефлексія над ним не отримують чіткого нормативного виокремлення. Формувальне оцінювання позиціонується як загальний підхід, однак у структурі стандарту воно не пов'язується безпосередньо з аналізом ходу пізнавального пошуку, самостійності учня, уміння оцінювати власні дії та результати. За таких умов рефлексивний компонент дослідницької діяльності значною мірою залежить від педагогічної ініціативи вчителя.

Водночас, у редакції Стандарту 2025 року оцінювально-рефлексивний аспект набуває більшої нормативної визначеності. У документі посилено увагу до формувального оцінювання як інструменту підтримки навчального поступу учня, зокрема через заохочення самооцінювання, взаємооцінювання та усвідомлення власних досягнень і труднощів. У формулюваннях очікуваних результатів навчання простежується орієнтація не лише на результат діяльності, а й на здатність учня аналізувати процес виконання завдань, оцінювати ефективність обраних способів дії, робити висновки та коригувати подальші кроки (Державний стандарт, 2025, п. 6; додатки 9, 10).

Важливою відмінністю Стандарту 2025 року є також інтеграція рефлексивних умінь у систему наскрізних результатів навчання, що забезпечує міжгалузевий характер оцінювання дослідницької діяльності. Рефлексія в цьому контексті розглядається не як додатковий елемент, а як невід'ємна складова пізнавального процесу, яка дозволяє дитині усвідомлювати власний досвід дослідження та переносити його в нові навчальні ситуації.

Отже, на оцінювально-рефлексивному рівні можна констатувати перехід від загального декларування формувального оцінювання у редакції Стандарту 2018 року до більш чіткого нормативного закріплення рефлексивних і оцінювальних механізмів, пов'язаних із дослідницькою діяльністю, у редакції 2025 року. Так підсилена можливість цілісного оцінювання не лише результатів, а й процесу дослідницької діяльності як основи формування дослідницької компетентності молодших школярів.

Зведену характеристику особливостей реалізації у стандартах дослідницької діяльності відображено в таблиці (табл. 1).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Порівняльний аналіз редакцій державних стандартів початкової освіти 2018 і 2025 років засвідчив еволюцію підходів до осмислення дослідницької діяльності молодших школярів. Вона простежується від загального декларування діяльнісного навчання до більш чіткого норма-

Таблиця 1

Порівняльна характеристика представлення дослідницької діяльності молодших школярів у Державному стандарті початкової освіти (редакції 2018 і 2025 років)

Рівень аналізу	Стандарт 2018 року	Стандарт 2025 року
Концептуальний	Дослідницька діяльність опосередковано представлена в межах діяльнісного та компетентнісного підходів; не виокремлюється як самостійний концепт	Дослідницька діяльність розглядається як важливий складник освітнього процесу; учень позиціонується як суб'єкт пізнання
Змістово-результативний	Дослідницькі дії відображені опосередковано через загальні результати навчання; відсутня системна конкретизація	Дослідницькі дії конкретизовані в обов'язкових результатах навчання, насамперед у математичній і природничій галузях
Процесуальний	Логіка організації дослідницької діяльності не має чіткої нормативної структури; значна залежність від ініціативи вчителя	Освітній процес орієнтований на послідовний пізнавальний цикл (аналіз, планування, виконання, оцінювання)
Оцінювально-рефлексивний	Формувальне оцінювання задеклароване загально; рефлексія процесу дослідження нормативно не виокремлена	Рефлексія, самооцінювання та аналіз процесу діяльності інтегровані в результати навчання
Міжгалузевий аспект	Потенційна можливість реалізації дослідницької діяльності в різних галузях	Найвиразніше дослідницька діяльність реалізована в математичній та природничій освітніх галузях, тоді як в інших вона має переважно інтегрований характер

тивного закріплення дослідницьких дій у структурі освітніх результатів. У редакції 2018 року дослідницький компонент має опосередкований характер і реалізується переважно через загальні формулювання щодо пізнавальної активності та застосування знань. Натомість у редакції 2025 року простежується системніша інтеграція дослідницької діяльності на концептуальному, змістово-результативному, процесуальному та оцінювально-рефлексивному рівнях, що створює нормативні передумови для формування дослідницької компетентності учнів початкової школи.

Водночас результати аналізу дають підстави стверджувати, що дослідницький аспект навчальної діяльності у Стандарті 2025 року найбільш виразно представлений у математичній та природничій освітніх галузях, де дослідницькі дії чітко зафіксовані в обов'язкових результатах навчання. В інших галузях початкової освіти дослідницька діяльність здебільшого має інтегрований або потенційний характер і не завжди отримує достатню змістову та процесуальну конкретизацію. Так, у мовно-літературній галузі дослідження обмежується «спостереженням за мовними явищами» та дослідженням «індивідуального мовлення»; в інформатичній – дослідницький потенціал реалізується через «пошук ідей» та «гіпотези досліджень» у цифровому середовищі; у мистецькій галузі й фізичній культурі дослідницькі дії майже не виокремлюються як самостійні результати, а інтегровані в процес пізнання творів чи аналіз власних рухів. Це свідчить про нерівномірність нормативного представлення дослідницької діяльності в межах різних освітніх галузей.

Наукова новизна дослідження полягає в комплексному порівняльному аналізі стандартів початкової освіти з позицій формування дослідницької діяльності як передумови дослідницької компетентності, що дозволило виявити тенденції її концептуального посилення, а також проблемні зони міжгалузевої реалізації. Отримані висновки можуть слугувати теоретичним підґрунтям для подальших досліджень, спрямованих на розширення дослідницького підходу в усіх освітніх галузях початкової школи та на розроблення дидактико-методичних засад цілісного формування дослідницької компетентності учнів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бібік Н. М. Способи управління навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів. *Проблеми сучасного підручника.* 2024. № 33. С. 23–34. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-33-23-34
2. Васютіна Т. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування в учнів природничої компетентності засобами інтерактивних технологій. *New Inception*. 2021. № 3–4, С. 71–80. https://doi.org/10.5281/zenodo.5972448
3. Головань М. С. Модель формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2021. № 5. С. 196–205. URL: https://essuir.sumdu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/726e7180-2e3b-4ed4-b62b-b4b126a42ff7/content
4. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text
5. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 26.12.2025 р. № 1810. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text
6. Довга М. І. Наукова освіта для дітей молодшого шкільного віку: досвід занять з біології в дитячій академії «Футурум». *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2024. № 2 (93). С. 94–99. https://doi.org/10.32405/2309-3935-2024-2(93)-94-99
7. Ляшенко О. І. Новації стандартів Нової української школи. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2023. № 2. С. 78–84. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738614/
8. Ляшенко О. І. Проблеми модернізації змісту освіти в умовах реформування української школи. *Педагогіка і психологія*. 2018. № 4. С. 5–11. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724123/
9. Матвійчук Ю. Ю. STEM-освіта як інструмент реалізації інтегрованого вивчення природничо-математичних дисциплін. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2021. № 50. С. 124–136. DOI: 10.34142/23128046.2021.50.11
10. Мієр Т. І. *Організація навчально-дослідницької діяльності молодших школярів*. Кіровоград, 2016.
11. Онопрієнко О. В. Нова українська школа: актуалітети модернізації початкової загальної освіти. *Проблеми сучасного підручника.* 2017. № 19. С. 244–252. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713833/
12. Онопрієнко О. Модель управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів початкової школи: від принципів до практики. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка*. *Серія: Педагогічні науки.* 2025. № 21. С. 79–87. https://doi.org/10.32782/2410-2075-2025-21.9

13. Павлова Т. Формування екологічної компетентності молодших школярів: діяльнісний підхід. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2024. № 1. С. 42–51. https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.7

14. Себало Л. І., Севастюк М. С. Інтеграція STEM-освіти в навчальні програми підготовки вчителя початкових класів закладів вищої освіти України. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2024. № 101. С. 43–47. https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2024.101.09

15. Сухопара І. Особливості формування дослідницьких умінь молодших школярів під час вивчення громадянської та історичної освітньої галузі. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 40 (10). С. 2342–2357. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2342-2358

16. Топузов О. М., Калініна Л. М., Рогоза В. В. Реалізація STEM-освіти й модернізація українського шкільного курикулуму, як чинники покращання природничо-наукової грамотності учнів у ракурсі досягнення цілей PISA. *Проблеми сучасного підручника.* 2023. № 31. С. 241–257. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741481/

17. Ярова О. *Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу (кінець ХХ – початок ХХІ ст.)*. Київ, 2018.

18. Kersting, M., Karlsen. S., Ødegaard. M. & in. Studying the quality of inquiry-based teaching in science classrooms. A systematic video study of inquiry-based science teaching in primary and lower-secondary schools. *International Journal of Science Education*. 2023. № 45(17). P. 1463–1484. https://doi.org/10.1080/09500693.2023.2213386

19. Ramaila, Sam. Systematic review of inquiry-based learning: assessing impact and best practices in education. *F1000Research*. 2024. № 13. P. 1045 https://doi.org/10.12688/f1000research.155367.1

20. Rogoza, V., Levchenko, F., Kalinina, L., Zasiekina, T. & Skulovatov, O. Впровадження STEM-освіти в рамках реформи Нової української школи *Scientific Herald of Uzhhorod University. Series "Physics"*. 2024. № 55. P. 2064–2073. https://doi.org/10.54919/фізика/55.2024.206er4

21. Van Uum, Martina S. J., Peeters, Marieke & Verhoeff, Roald P. Professionalising Primary School Teachers in GuidingInquiry-Based Learning. *Research in Science Education*. 2021. № 51 (Suppl 1). P. 81–108. https://doi.org/10.1007/s11165-019-9818-z

22. Ölçer, Sena. Inquiry-Based Science Teaching in Primary School. *Journal of Child Development and Education*. 2025. № 1. P. 55–66. URL: https://www.researchgate.net/publication/393404561_Inquiry-Based_Science_Teaching_in_Primary_School#fullTextFileContent

REFERENCES:

1. Bibik, N. M. (2024). Sposoby upravlinnia navchalno-piznavalnoiu diialnistiu molodshykh shkoliariv [Methods of managing the educational and cognitive activities of younger schoolchildren]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*. (33), 23–34. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-33-23-34 (in Ukrainian)

2. Vasiutina, T. (2021). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do formuvannia v uchniv pryrodnychoi kompetentnosti zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii [Preparing future primary school teachers to develop students' natural science competence using interactive technologies]. *New Inception*. 3–4, 71–80. https://doi.org/10.5281/zenodo.5972448 (in Ukrainian)

3. Holovan, M. S. (2012). Model formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Model of formation of research competence of future specialists in the process of professional training]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. (5), 196–205. URL: https://essuir.sumdu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/726e7180-2e3b-4ed4-b62b-b4b126a42ff7/content (in Ukrainian)

4. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoi osvity: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21.02.2018 r. № 87 [On approval of the State Standard of Primary Education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated February 21, 2018 No. 87]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text (in Ukrainian)

5. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoi osvity: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 26.12.2025 r. № 1810 [On approval of the State Standard of Primary Education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 12/26/2025 No. 1810]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text (in Ukrainian)

6. Dovha, M. I. (2024). Naukova osvita dlia ditei molodshoho shkilnoho viku: dosvid zaniat z biolohii v dytiachii akademii «Futurum» [Scientific education for primary school children: experience of biology classes at the Futurum Children's Academy]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*. 2 (93), 94–99. https://doi.org/10.32405/2309-3935-2024-2(93)-94-99 (in Ukrainian)

7. Liashenko, O. I. (2023). Novatsii standartiv Novoi ukrainskoi shkoly [Innovations in the standards of the New Ukrainian School]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. 2, 78–84. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738614/ (in Ukrainian)

8. Liashenko, O. I. (2018). Problemy modernizatsii zmistu osvity v umovakh reformuvannia ukrainskoi shkoly [Methods of managing the educational and cognitive activities of younger schoolchildren]. *Pedahohika i psykholohiia*. 4, 5–11. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724123/ (in Ukrainian)

9. Matviichuk, Yu. Yu. (2021). STEM-osvita yak instrument realizatsii intehrovanoho vyvchennia pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin [STEM education as a tool for implementing integrated learning of natural and mathematical disciplines]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia*. 50, 124–136. DOI: 10.34142/23128046.2021.50.11 (in Ukrainian)

10. Miier, T. I. (2016). *Orhanizatsiia navchalno-doslidnytskoi diialnosti molodshykh shkoliariv* [Organization of educational and research activities of junior schoolchildren]. Kirovohrad. (in Ukrainian)

11. Onopriienko, O. V. (2017). Nova ukrainska shkola: aktualitety modernizatsii pochatkovoi zahalnoi osvity [New Ukrainian School: Current Issues in the Modernization of Primary General Education]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*. (19), 244–252. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713833/ (in Ukrainian)

12. Onopriienko, O. (2025). Model upravlinnia navchalno-piznavalnoiu diialnistiu uchniv pochatkovoi shkoly: vid pryntsypiv do praktyky [Model of management of educational and cognitive activities of primary school students: from principles to practice]. *Naukovyi visnyk Kremenetskoi oblasnoi humanitarno-pedahohichnoi akademii im. Tarasa Shevchenka. Seriia: Pedahohichni nauky.* (21), 79–87. https://doi.org/10.32782/2410-2075-2025-21.9 (in Ukrainian)

13. Pavlova, T. (2024). Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv: diialnisnyi pidkhid [Formation of environmental competence of younger schoolchildren: an activity approach]. Acta Paedagogisa Volynienses. 1, 42–51. https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.7 (in Ukrainian)

14. Sebalo, L. I., Sevastiuk, M. S. (2024). Intehratsiia STEM-osvity v navchalni prohramy pidhotovky vchytelia pochatkovykh klasiv zakladiv vyshchoi osvity Ukrainy [Integration of STEM education into primary school teacher training curricula of higher education institutions in Ukraine]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. 101, 43–47. https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2024.101.09 (in Ukrainian)

15. Sukhopara, I. (2025). Osoblyvosti formuvannia doslidnytskykh umin molodshykh shkoliariv pid chas vyvchennia hromadianskoi ta istorychnoi osvitnoi haluzi [Peculiarities of the formation of research skills of junior schoolchildren during the study of civic and historical educational fields]. *Visnyk nauky ta osvity*. 40 (10), 2342–2357. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2342-2358 (in Ukrainian)

16. Topuzov, O. M., Kalinina, L. M., & Rohoza, V. V. (2023). Realizatsiia STEM-osvity y modernizatsiia ukrainskoho shkilnoho kurrykulumu, yak chynnyky pokrashchannia pryrodnycho-naukovoi hramotnosti uchniv u rakursi dosiahnennia tsilei PISA [Implementation of STEM education and modernization of the Ukrainian school curriculum as factors for improving students' scientific literacy in the context of achieving PISA goals]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*. (31). 241–257. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741481/ (in Ukrainian)

17. Yarova, O. (2018). *Tendentsii rozvytku pochatkovoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu (kinets XX – pochatok XXI st.)* [Trends in the development of primary education in the countries of the European Union (late 20th – early 21st centuries)]: monohrafiia. Kyiv. (in Ukrainian)

18. Kersting, M., Karlsen. S., Ødegaard. M. & in. (2023) Studying the quality of inquiry-based teaching in science classrooms. A systematic video study of inquiry-based science teaching in primary and lower-secondary schools. *International Journal of Science Education*. 45(17): 1463–1484. https://doi.org/10.1080/09500693.2023.2213386 (in English)

19. Ramaila, Sam. (2024). Systematic review of inquiry-based learning: assessing impact and best practices in education. *F1000Research*. 13:1045 https://doi.org/10.12688/f1000research.155367.1 (in English)

20. Rogoza, V., Levchenko, F., Kalinina, L., Zasiekina, T. & Skulovatov, O. (2024). Впровадження STEM-освіти в рамках реформи Нової української школи *Scientific Herald of Uzhhorod University. Series "Physics"* (55), 2064–2073. https://doi.org/10.54919/фізика/55.2024.206er4 (in English)

21. Van Uum, Martina S. J., Peeters, Marieke & Verhoeff, Roald P. (2021). Professionalising Primary School Teachers in GuidingInquiry-Based Learning. *Research in Science Education*. 51 (Suppl 1) : 81–108. https://doi.org/10.1007/s11165-019-9818-z (in English)

22. Ölçer, Sena. (2025). Inquiry-Based Science Teaching in Primary School. *Journal of Child Development and Education*. 1, 55–66. URL: https://www.researchgate.net/publication/393404561_Inquiry-Based_Science_Teaching_in_Primary_School#fullTextFileContent (in English)

Дата першого надходження статті до видання: 13.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 373.3.011.3-051:378.046
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.24

Наталія ОПАНАСЕНКО
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, теорії і методики початкової освіти, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, вул. Сухомлинського, 30, м. Переяслав, Київська область, Україна, 08400
ORCID: *0000-0002-3265-6421*

Галина ЧЕРНЕНКО
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, теорії і методики початкової освіти, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, вул. Сухомлинського, 30, м. Переяслав, Київська область, Україна, 08400
ORCID: *0000-0003-2080-3946*

Бібліографічний опис статті: Опанасенко, Н., Черненко, Г. (2026). Підготовка майбутніх учителів початкової школи нової генерації до педагогічної діяльності в НУШ. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 1, 170–176, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.24

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НОВОЇ ГЕНЕРАЦІЇ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В НУШ

У статті обґрунтовано та практично розкрито особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи нової генерації до педагогічної діяльності в умовах НУШ. Теоретично обґрунтовано та здійснено практичний аналіз змісту та форм підготовки здобувачів вищої освіти, визначено компоненти їхньої професійної готовності. Проаналізовано ключові вимоги Професійного стандарту вчителя початкових класів. Визначено та обґрунтовано компетентності майбутнього вчителя початкової школи: професійно-педагогічна, психологічна, інформаційно-цифрова, інклюзивна, емоційно-етична, здоров'язбережувальна, оцінювально-аналітична, соціальна.

Особливу увагу приділено опануванню здобувачами вищої освіти практичних методик НУШ: технології ранкових зустрічей, стратегії інтегрованого навчання, ігрові технології (зокрема методика «Шість цеглинок» LEGO) та система формувального оцінювання. Розглянуто роль цифрової компетентності (створення інтерактивного контента, керування цифровим класом, гейміфікація навчання) у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. Доведено необхідність готовності майбутніх фахівців до роботи в інклюзивному середовищі як стратегічного складника сучасної педагогічної освіти. Визначено знання та навички здобувачів освіти до здійснення інклюзивного навчання (диференціація та адаптація матеріалу, універсальний дизайн у навчанні, командна робота).

Обґрунтовано підходи та методи формувального оцінювання учнів (опанування технік зворотного зв'язку, інструментарій самооцінювання та взаємооцінювання, портфоліо учня, методика збору та аналізу робіт дитини).

Визначено, що поєднання дуальної форми навчання з тренінговими методами у закладах вищої освіти забезпечує формування професійно мобільного та конкурентоспроможного фахівця. Доведено, що успіх реформи в освіті безпосередньо залежить від готовності педагогічних кадрів до роботи в нових реаліях.

Ключові слова: *підготовка вчителя, початкова школа, Нова українська школа, інтегроване навчання, формувальне оцінювання, цифрова компетентність, інклюзивна освіта, педагогіка партнерства.*

Nataliia OPANASENKO
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy, Theory and Methodology of Primary Education, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Sukhomlinsky str., 30, Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine, 8400
ORCID: *0000-0002-3265-6421*

Halyna CHERNENKO
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy, Theory and Methodology of Primary Education, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Sukhomlinsky str., 30, Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine, 8400
ORCID: *0000-0003-2080-3946*

To cite this article: Opanasenko, N., Chernenko, H. (2026). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly novoi heneratsii do pedahohichnoi diialnosti v NUSh [Preparing future primary school teachers of the new generation for teaching in the New School system]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 170–176, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.24

PREPARING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS OF THE NEW GENERATION FOR TEACHING IN THE NEW SCHOOL SYSTEM

The article substantiates and practically reveals the peculiarities of professional training of future primary school teachers of the new generation for pedagogical activity in the conditions of the New Ukrainian School. The content and forms of training of higher education seekers are theoretically substantiated and practically analysed, and the components of their professional readiness are determined. The key requirements of the Professional Standard for Primary School Teachers are analysed. The competencies of future primary school teachers are identified and substantiated: professional and pedagogical, psychological, information and digital, inclusive, emotional and ethical, health-saving, evaluative and analytical, and social.

Particular attention is paid to the mastery of practical NUS methods by higher education students: morning meeting technology, integrated learning strategies, gaming technologies (in particular, the LEGO Six Bricks method) and the formative assessment system. The role of digital competence (creating interactive content, managing a digital classroom, gamification of learning) in the professional training of future primary school teachers is considered. The necessity of preparing future specialists to work in an inclusive environment as a strategic component of modern pedagogical education is proven. The knowledge and skills of students for implementing inclusive learning (differentiation and adaptation of material, universal design in learning, teamwork) are identified. Approaches and methods of formative assessment of students (mastering feedback techniques, self-assessment and peer assessment tools, student portfolios, methods of collecting and analysing children's work) have been substantiated.

It has been determined that combining dual forms of education with training methods in higher education institutions ensures the development of professionally mobile and competitive specialists. It has been proven that the success of educational reform directly depends on the readiness of teaching staff to work in new realities.

Key words: *teacher training, primary school, New Ukrainian School, integrated learning, formative assessment, digital competence, inclusive education, partnership pedagogy.*

Актуальність проблеми. Соціально-економічні трансформації в Україні та європейський вектор розвитку зумовили необхідність докорінного реформування системи загальної середньої освіти. Концепція «Нова українська школа» (НУШ) стала відповіддю на виклики XXI століття, переорієнтувавши освітній процес із простого накопичення знань на формування ключових компетентностей та цінностей. У центрі цієї реформи стоїть постать учителя – не просто транслятора інформації, а фасилітатора, тьютора та партнера дитини. Однак успіх реформи безпосередньо залежить від готовності педагогічних кадрів до роботи в нових реаліях. Майбутній учитель початкової школи має володіти не лише глибокими знаннями з предмета, а й специфічними методиками інтегрованого навчання, навичками створення інклюзивного середовища та здатністю до постійного саморозвитку (Освітні програма, 2025). Питання підготовки таких фахівців у закладах вищої освіти набуває критичного значення, оскільки потребує зміни парадигми навчання самих студентів: від репродуктивного відтворення лекційного матеріалу до активного опанування практико-орієнтованих технологій. На разі, важливим є оновлений Державний стандарт початкової освіти, затверджений Урядом наприкінці 2025 року. Він є логічним продовженням реформи Нової української школи (буде впроваджено з 1 вересня 2028 року). Його ключові принципи вже зараз лягають в основу нових модельних програм та підручників. Головними новаціями даного документа є: зміни в структурі результатів навчання, безпечне освітнє середовище та підтримка дітей, посилення інклюзії та підтримки учнів з особли-

вими освітніми потребами, цифрова реальність та інформаційна безпека, наступність та узгодженість з базовою середньою освітою (Оновлений Державний стандарт, 2025). Ці нововведення необхідно вже сьогодні враховувати у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою підготовки майбутніх учителів початкової школи займається широке коло українських науковців. Їхні дослідження можна структурувати за ключовими напрямами: компетентнісний підхід, інноваційні технології, професійна майстерність тощо. Фундаментальними або найбільш актуальними на сьогодні є праці Н. Бібік, О. Дубасенюк, Я. Кодлюк, О. Матвієнко, О. Онопрієнко, О. Савченко і ін. Так, наприклад, питанням модернізації вищої педагогічної освіти приділяли увагу такі дослідники, як Н. Бібік (компетентнісний підхід), О. Савченко (дидактичні засади початкової освіти), Л. Хоружа (етична компетентність вчителя), О. Дубасенюк (загальні аспекти професійної підготовки та педагогічної майстерності). Окремі аспекти впровадження НУШ розглядалися у працях Р. Шияна та І. Большакової. Попри наявність ґрунтовних напрацювань, механізми адаптації освітніх програм закладів вищої освіти до динамічних вимог Професійного стандарту вчителя початкових класів потребують подальшого вивчення.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та практичний аналіз змісту та форм підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах НУШ, а також визначення ключових компонентів їхньої професійної готовності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів у сучасних умовах ґрунтується на декількох засадничих концептах, що визначають архітектуру НУШ. Перш за все, це дитиноцентризм, який передбачає орієнтацію на потреби, інтереси та індивідуальні особливості кожного учня.

Підготовка здобувачів вищої освіти сьогодні не може бути хаотичною, вона чітко регламентована Професійним стандартом за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти». Згідно з цим документом, фокус підготовки зміщується на розвиток трудових функцій, серед яких: управління освітнім процесом; навчання учнів предметів (інтегрованих курсів); партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу; створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища (Професійний стандарт, 2020). Кожна з цих функцій вимагає від закладів вищої освіти перегляду освітніх програм та навчальних планів на користь вибіркових освітніх компонентів, що стосуються інклюзії, психологічного супроводу та медіаграмотності.

Фундаментальною основою підготовки є перехід від авторитаризму до педагогіки партнерства. Здобувач вищої освіти має усвідомити, що взаємодія з учнем базується на принципах гуманізму, довіри та діалогу. У процесі навчання у закладах вищої освіти це реалізується через демократизацію стосунків «викладач – здобувач освіти». Якщо майбутній вчитель не відчуває партнерства під час власного навчання, йому буде складно транслювати цю цінність у класі.

На разі, сучасна підготовка вчителя базується не на знаннєвому, а на компетентнісному підході. Це означає, що майбутній педагог має не просто знати методики, а вміти застосовувати їх у нестандартних ситуаціях.

У майбутніх учителів початкової школи важливо сформувати такі основні компетентності:

– *професійно-педагогічна* – здатність моделювати уроки на основі діяльнісного підходу;

– *психологічна* – вміння розпізнавати емоційний стан дитини та запобігати конфліктам (булінгу);

– *інформаційно-цифрова* – здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, вміння використовувати цифрові технології;

– *інклюзивна* – здатність до створення інклюзивного середовища, підтримки дітей з особливими освітніми потребами;

– *емоційно-етична* – усвідомлення особистих відчуттів, почуттів та емоцій, вміння керувати власними емоційними станами;

– *здоров'язбережувальна* – організація безпечного освітнього середовища, формування здорового та безпечного життя;

– *оцінювально-аналітична* – здатність оцінювати та аналізувати результати навчання учнів;

– *соціальна* – готовність до конструктивної співпраці з батьками та громадою (Професійний стандарт, 2020).

Таким чином, сформовані професійні компетентності в майбутніх учителів початкової освіти дозволяють підготувати фахівця нової професійної ідентичності – вчителя-дослідника, який є гнучким, критично мислячим та готовим до викликів інклюзивної та цифрової освіти.

Зазначимо, що важливою є практична складова у фаховій підготовці майбутніх учителів початкової школи. Формування практичної готовності передбачає опанування специфічних технологій, які складають повсякденну структуру освітнього процесу в початковій школі.

На нашу думку, вкрай важливими є:

1. Технологія проведення ранкових зустрічей як інструмент створення спільноти. Ранкова зустріч є ключовим елементом інтеграції соціального, емоційного та академічного навчання. Підготовка здобувачів освіти до цього виду діяльності включає відпрацювання чотирьох обов'язкових компонентів:

– *вітання*: навчання різноманітним формам невербального та вербального контакту для встановлення атмосфери довіри;

– *групова діяльність*: підбір ігор та вправ, що спрямовані на розвиток навичок командної роботи;

– *обмін інформацією*: відпрацювання вміння ставити відкриті запитання та активно слухати;

– *щоденні новини*: візуалізація планів на день, що допомагає дітям структурувати свій час (Черненко, Опанасенко, 2024).

Під час проходження практики у закладах початкової освіти здобувачі вищої освіти мають моделювати ці зустрічі, виступаючи по черзі в ролі модератора. Це дозволить перевірити готовність до проведення ранкових зустрічей та виявити типові помилки (наприклад, затягнутий час зустрічі, чи низька залученість окремих учасників тощо).

2. Інтегроване навчання та тематичні тижні. Одним із найскладніших завдань для майбутнього вчителя є відхід від предметно-центричної системи до інтегрованої. Навчання здобувачів вищої освіти базується на опануванні Типових освітніх програм, де змістові лінії (мовно-літературна, математична, природнича, громадянська, соціальна, здоров'язбережувальна, технологічна, мистецька тощо) об'єднуються навколо певної теми (Державний стандарт. Типові освітні програми, 2018). Таким чином, інтеграція може відбуватися як горизонтальна (об'єднання тем різних предметів впродовж одного навчального дня), так і вертикальна (послідовне розкриття теми впродовж тижня або місяця). Наприклад: здобувачі вищої освіти вчаться проєктувати «Павутинки інтеграції», де в центрі стоїть тема тижня (наприклад: теми «Осінь», «У світі чарівної казки», «Ми громадяни України»), а навколо неї розгалужуються завдання з інших освітніх галузей (курсу «Я досліджую світ», читання, мистецтва тощо) (Бібік, 2018).

3. Ігрові технології та методика «Six Bricks» (Шість цеглинок). Використання конструкторів LEGO в НУШ – це не розвага, а потужний дидактичний інструмент. Підготовка здобувачів вищої освіти до використання даної технології включає вивчення методик:

– *розвиток дрібної моторики та просторового мислення*: використання цеглинок для конструювання букв, цифр, геометричних фігур;

– *соціально-емоційний розвиток*: виконання вправ на швидкість реакції, пам'ять та здатність домовлятися з партнером;

– *критичне мислення:* розв'язання проблемних завдань через моделювання ситуацій за допомогою цеглинок.

Важливим аспектом є навчання здобувачів освіти самостійно розробляти авторські вправи з цеглинками, адаптуючи їх під конкретну тему уроку.

В основі всіх вищезазначених методик лежить принцип «навчання через дію» (learning by doing). Здобувач освіти має засвоїти, що в НУШ дитина не є пасивним слухачем. Майбутній учитель вчиться організовувати дослідницькі проєкти, експериментальну діяльність (особливо при вивченні інтегрованого курсу «Я досліджую світ»), роботу в малих групах та парах змінного складу тощо (Опанасенко, Черненко, 2023).

На разі, не менш важливою є *цифрова грамотність* вчителя НУШ, що виходить за межі простого володіння комп'ютером. У контексті підготовки здобувачів освіти акцент робиться на таких аспектах:

– *створення інтерактивного контента*: опанування платформ (Canva, Genially,

LearningApps), які дозволяють візуалізувати складні поняття для учнів 6-10 років;

– *керування цифровим класом*: робота з системами Google Classroom, MS Teams або Seesaw, що є критично важливим для забезпечення безперервності освіти під час повітряних тривог або карантинних обмежень;

– *гейміфікація навчання*: використання сервісів (Kahoot, Quizizz) для перевірки знань у формі гри, що відповідає віковим особливостям молодших школярів (Дундар, 2025).

Важливим складником є навчання здобувачів освіти правилам цифрової безпеки та етикету, щоб вони могли стати провідниками з кібербезпеки для своїх учнів та їхніх батьків.

У професійній підготовці майбутніх учителів початкової освіти важливою є готовність до роботи в інклюзивному освітньому просторі. НУШ декларує доступ до якісної освіти для всіх. Підготовка майбутнього вчителя до інклюзії включає формування специфічного набору знань та м'яких навичок (soft skills):

– *диференціація та адаптація матеріалу*: здобувачі освіти вчаться модифікувати навчальні завдання відповідно до індивідуальної програми розвитку (ІПР) дитини з ООП (особливими освітніми потребами);

– *універсальний дизайн у навчанні (УДН)*: опанування методики, за якої уроки від початку проєктуються так, щоб бути доступними для всіх дітей, мінімізуючи потребу в подальшій адаптації;

– *командна робота*: навчання взаємодії з асистентом учителя, практичним психологом та батьками. Майбутній учитель має розуміти межі своєї відповідальності та роль кожного члена команди супроводу.

Підготовка до інклюзії неможлива без розвитку емоційного інтелекту. Здобувачі освіти проходять тренінги з ненасильницького спілкування, вчаться розпізнавати ознаки стресу та професійного вигорання, а також опановують техніки саморегуляції, які згодом зможуть передати дітям. Це є фундаментом створення безпечного, дружнього до дитини середовища, де панує повага до різноманіття.

Неабияку роль відіграє і *формувальне оцінювання учнів* як нова філософія вимірювання успіху. Формувальне оцінювання – це безперервний процес «оцінювання для навчання» (assessment for learning), що допомагає відстежувати прогрес учня, визначати його потреби, інтереси та корегувати освітній процес, а не просто ставити оцінки, враховуючи комунікативний зв'язок між учнем і вчителем. Таким чином, одним із найскладніших аспектів для майбутніх учителів початкової школи є перехід від традиційної функції оцінки до стимулюючої. Вчитель НУШ має бути готовим до впровадження формувального оцінювання, яке фокусується на процесі навчання, а не лише на результаті. Підготовка здобувачів освіти в цьому напрямі включає:

– *опанування технік зворотного зв'язку*: вміння давати конструктивні поради замість виставлення балів (наприклад: техніка «Сендвіч похвали»);

– *інструментарій самооцінювання та взаємооцінювання*: використання «Світлофорів», «Ранжування за допомогою цеглинок LEGO»;

– *портфоліо учня:* «Щоденники вражень»»;

– *методика збору та аналізу робіт дитини* протягом року для демонстрації її індивідуального прогресу.

Зазначимо, що в професійній підготовці майбутніх учителів не можна залишити поза увагою й інші моделі практичної підготовки, а саме: дуальну освіту та педагогічний коучинг. У закладах вищої освіти використовують *дуальну форму навчання* (здобувач вищої освіти частину часу опановує теорію в університеті, а частину – працює у школі на посаді асистента вчителя або вчителя-стажиста), *тренінгові технології* (замість класичних семінарів проводяться методичні симуляції, де відпрацьовуються ролі «складних учнів», «конфліктних батьків» або «адміністрації школи»), *педагогічна практика* (робота в літніх таборах або мовних школах, де відпрацьовуються навички неформальної освіти та організації дозвілля) (Черненко, Опанасенко, 2024).

Важлива роль у практичні підготовці майбутніх учителів початкової школи покладається й на викладача. Сучасний викладач закладу вищої освіти має сформувати у здобувачів освіти здатність гнучко реагувати на виклики часу: від необхідності дистанційного навчання до забезпечення рівного доступу до освіти кожній дитині, незалежно від її особливих освітніх потреб.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи вище викладене,

переконуємося, що підготовка майбутніх учителів початкової школи нової генерації до педагогічної діяльності в НУШ є багатогранним процесом, що потребує поєднання теоретичної та практичної підготовки, глибокої психологічної трансформації та оволодіння сучасними методичними підходами. Доведено, що професійна гнучкість є головним результатом підготовки здобувачів освіти. Має бути сформована не лише сукупність знань, а й здатність здобувача вищої освіти до самонавчання та адаптації в умовах невизначеності. Адже сучасний вчитель – це фахівець, який вільно володіє цифровими технологіями та вміє вибудовувати цілісну картину світу для дитини через інтегровані курси, знає методику роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Пріоритетом готовності до педагогічної діяльності стає й побудова партнерських стосунків із учнями та батьками.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці ефективних, більш дієвих, методів та форм здобуття педагогічної освіти. Доречними будуть розроблені механізми сертифікації випускників закладів вищої освіти до відповідності Професійному стандарту вчителя.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження інтегрованого навчання в початковій школі. *Початкова школа*. 2018. № 8. С. 4–8.

2. Державний стандарт початкової освіти. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти 1–2 класи. Київ : ТД «ОСНОВА-ЦЕНТР», 2018. С. 91–121.

3. Дундар О. Цифрова компетентність як основа професійної підготовки майбутніх педагогів у ЗВО. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія : педагогіка і психологія. 2025. Випуск 83. С. 75–82. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-83-75-8 (дата звернення : 02.01.2026).

4. Нова Українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / загальна ред. М. Грищенка. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення : 29.09.2025).

5. Освітня програма підготовки здобувачів освіти спеціальності 013 Початкова освіта (бакалаврський рівень освіти). Університет Григорія Сковороди в Переяславі. URL : https://drive.google.com/file/d/1iugxw-NJVlpyKf6FcgM3johE9nva1iu-/view (дата звернення: 15.12.2025).

6. Оновлений Державний стандарт початкової освіти : що змінилося. URL: https://mon.gov.ua/news/uriad-zatverdyv-onovlenyi-derzhavnyi-standart-pochatkovoi-osvity-shcho-same-zminiuietsia (дата звернення : 02.01.2026).

7. Опанасенко Н., Черненко Г. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до діяльності в НУШ. *Сучасна освіта: стратегії та технології молоді і дорослих*. Переяслав : Домбровська Я.М., 2024. С. 363–370.

8. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». URL : https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf (дата звернення : 29.09.2025).

9. Савченко О. Я. Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи. Рідна школа. 2018. №1/2. С. 3–8.

10. Черненко Г. М., Опанасенко Н. І. Реформування Нової української школи в умовах професійної конкурентності на ринку праці : монографія. Київ : Гуляєва В.М., 2024. 327 с.

REFERENCES:

1. Bibik N. M. (2018) Perevahy i ryzyky zaprovadzhennia intehrovanoho navchannia v pochatkovii shkoli [Advantages and risks of introducing integrated learning in primary school]. *Pochatkova shkola*. № 8. P. 4–8. (in Ukrainian)

2. Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity. Typovi osvitni prohramy dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity 1–2 klasy (2018) [The State Standard for Primary Education Model. Educational Programmes for General Secondary Education Institutions for Grades 1–2]. Kyiv : OSNOVA-CENTER Publishing House, P. 91–121. (in Ukrainian)

3. Dundar O. (2025) Tsyfrova kompetentnist yak osnova profesiinoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv u ZVO [Digital competence as the basis for the professional training of future teachers in higher education institutions]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho*. Seriia : pedahohika i psykholohiia. Vypusk 83. P. 75–82. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-83-75-8 (date of reference : 02.01.2026). (in Ukrainian)

4. Nova Ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly (2017) [The New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform] / general ed. by M. Gryshchenko. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (date of reference : 29.09.2025). (in Ukrainian)

5. Osvitnia prohrama pidhotovky zdobuvachiv osvity spetsialnosti 013 Pochatkova osvita (bakalavrskyi riven osvity) (2025) Universytet Hryhoriia Skovorody v Pereiaslavi. [Educational program for training of applicants for education in specialty 013 Primary education (bachelor's degree). Hryhorii Skovoroda University of Pereiaslav]. URL : https://drive.google.com/ f ile/d/1iugxw-NJVlpyKf6FcgM3johE9nva1iu-/view (date of reference : 15.12.2025). (in Ukrainian)

6. Onovlenyi Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity: shcho zminylosia [Updated State Standard for Primary Education: What Has Changed]. URL: https://mon.gov.ua/news/uriad-zatverdyv-onovlenyi-derzhavnyi-standart-pochatkovoi-osvity-shcho-same-zminiuietsia (date of reference : 02.01.2026). (in Ukrainian)

7. Opanasenko N., Chernenko H. (2024) Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do diialnosti v NUSh [Professional training of future primary school teachers for work in the New Ukrainian School]. *Suchasna osvita: stratehii ta tekhnolohii molodi i doroslykh*. Pereiaslav : Dombrovska Ya.M. P. 363–370. (in Ukrainian)

8. Profesiinyi standart za profesiiamy «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel z pochatkovoi osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)» (2020) [Pro fessional standard for the professions "Teacher of primary classes of general secondary education", "Teacher of institution of general secondary education", "Teacher of primary education (with associate diploma)"]. URL : https://nus.org.ua/wp content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf (date of reference : 29.09.2025). (in Ukrainian)

9. Savchenko O. Ia. (2018) Pochatkova osvita v konteksti idei Novoi ukrainskoi shkoly [Primary education in the context of the ideas of the New Ukrainian School]. *Ridna shkola*. №1/2. P. 3–8. (in Ukrainian)

10. Chernenko H. M., Opanasenko N. I. (2024) Reformuvannia Novoi ukrainskoi shkoly v umovakh profesiinoi konkurentnosti na rynku pratsi [Reforming the New Ukrainian School in the context of professional competition in the labour market] : monohrafiia. Kyiv: Huliaieva V.M. P. 327. (in Ukrainian)

Дата першого надходження статті до видання: 19.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.011.3-051:17.022.2
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.25

Наталія ПАВЛЮК
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та славістики, Рівненський державний гуманітарний університет, вул. Степана Бандери, 12, м. Рівне, Україна, 33000
ORCID: *0000-0002-4456-5682*

Бібліографічний опис статті: Павлюк, Н. (2026). Академічна доброчесність як основа професійної етики майбутнього вчителя. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 177–185, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.25

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті здійснено комплексне теоретико-методологічне осмислення академічної доброчесності як базової основи професійної етики майбутнього вчителя в умовах трансформації сучасної педагогічної освіти. Визначено актуальність проблеми, що зумовлена зростанням ролі етичних цінностей в забезпеченні якості освіти, посиленням вимог до професійної відповідальності педагогів, а також новими викликами, пов'язаними з цифровізацією освітнього середовища та використанням генеративних технологій та штучного інтелекту. Об'єктом дослідження виступає академічна доброчесність як міждисциплінарне явище, що поєднує правовий, етичний, педагогічний та соціокультурний виміри.

Мета роботи полягає в теоретичному аналізі академічної доброчесності як ціннісно-етичної основи професійної етики майбутнього педагога та в обґрунтуванні сучасних тенденцій та викликів формування культури доброчесності в системі педагогічної освіти. Для досягнення поставленої мети використано комплекс методологічних підходів: аналітико-теоретичний, емпіричний, соціально-психологічний, інституційний та практико-орієнтований, що дозволяє розглядати академічну доброчесність як системне явище на індивідуальному, інституційному та суспільному рівнях.

У результаті дослідження доведено, що академічна доброчесність у педагогічній освіті має формуватися не фрагментарно, а як цілісний процес, інтегрований у зміст освітніх програм, педагогічну практику, систему оцінювання та інституційні політики закладів вищої освіти. Показано, що порушення принципів доброчесності (плагіат, списування, фальсифікація результатів) негативно впливають на якість освітнього процесу, підривають довіру до результатів навчання та послаблюють морально-етичні засади професійної діяльності педагога. Особливу увагу приділено практичним аспектам впровадження академічної доброчесності: ролі освітніх політик та стандартів, інституційних заходів, навчальних модулів, тренінгів та міжнародної співпраці.

Наукова новизна статті полягає в розкритті академічної доброчесності як інтегративної характеристики професійної культури майбутнього вчителя, що поєднує нормативний, ціннісний та методичний виміри. Обґрунтовано необхідність розглядати академічну доброчесність не лише як регулятивний механізм освітньої діяльності, а й як ціннісну основу професійної ідентичності педагога, здатного транслювати принципи доброчесності в педагогічному середовищі. Доведено, що формування культури академічної доброчесності є передумовою розвитку критичного мислення, культури академічного письма та відповідального ставлення до результатів навчання в здобувачів закладів вищої освіти.

Зазначено, що академічна доброчесність виступає ключовим чинником забезпечення якості педагогічної освіти, визначає етичну позицію майбутнього вчителя та його готовність до професійної діяльності в умовах цифровізації й глобальних освітніх трансформацій. Окреслено перспективи подальших досліджень у напрямі цифрової педагогіки, міжкультурних студій та розроблення інструментів оцінювання академічної доброчесності як складника професійних компетентностей педагога.

Ключові слова: *академічна доброчесність, професійна етика вчителя, педагогічна освіта, культура доброчесності, освітні політики, професійні компетентності, цифровізація освіти, штучний інтелект.*

Natalia PAVLYUK
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Ukrainian Language and Slavic Studies, Rivne State Humanitarian University, 12 Stepana Bandery str., 12, Rivne, Ukraine, 33000
ORCID: *0000-0002-4456-5682*

To cite this article: Pavlyuk, N. (2026). Akademichna dobrochesnist yak osnova profesiinoi etyky maibutnoho vchytelia [Academic integrity as the foundation of the professional ethics of the future teacher]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 177–185, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.25

ACADEMIC INTEGRITY AS THE FOUNDATION OF THE PROFESSIONAL ETHICS OF THE FUTURE TEACHER

The article presents a comprehensive theoretical and methodological reflection on academic integrity as a fundamental basis of the professional ethics of the future teacher in the context of the transformation of modern pedagogical education. The relevance of the problem is determined by the growing role of ethical values in ensuring the quality of education, the increasing demands on teachers' professional responsibility, as well as new challenges related to the digitalization of the educational environment and the use of generative technologies and artificial intelligence. The object of the study is academic integrity as an interdisciplinary phenomenon that combines legal, ethical, pedagogical, and sociocultural dimensions.

The purpose of the work is to provide a theoretical analysis of academic integrity as a value-ethical foundation of the professional ethics of the future teacher and to substantiate current trends and challenges in the formation of a culture of integrity within the system of teacher education. To achieve this aim, a set of methodological approaches was applied: analytical-theoretical, empirical, socio-psychological, institutional, and practice-oriented, which makes it possible to consider academic integrity as a systemic phenomenon at the individual, institutional, and societal levels.

The study proves that academic integrity in teacher education should be formed not fragmentarily but as a holistic process integrated into the content of educational programs, teaching practice, assessment systems, and institutional policies of higher education institutions. It is shown that violations of integrity principles (plagiarism, cheating, falsification of results) negatively affect the quality of the educational process, undermine trust in learning outcomes, and weaken the moral and ethical foundations of the teacher's professional activity. Particular attention is paid to the practical aspects of implementing academic integrity: the role of educational policies and standards, institutional measures, educational modules, training sessions, and international cooperation.

The scientific novelty of the article lies in revealing academic integrity as an integrative characteristic of the professional culture of the future teacher, which combines normative, value-based, and methodological dimensions. It substantiates the need to consider academic integrity not only as a regulatory mechanism of educational activity but also as a value-based foundation of the teacher's professional identity, capable of transmitting the principles of integrity within the pedagogical environment. It is proved that the formation of a culture of academic integrity is a prerequisite for the development of critical thinking, academic writing culture, and responsible attitudes toward learning outcomes among students of higher education institutions.

It is emphasized that academic integrity functions as a key factor in ensuring the quality of teacher education, defines the ethical position of the future teacher, and determines their readiness for professional activity in the conditions of digitalization and global educational transformations. The article outlines prospects for further research in the field of digital pedagogy, intercultural studies, and the development of tools for assessing academic integrity as a component of teachers' professional competencies.

Key words: *academic integrity, teacher professional ethics, teacher education, culture of integrity, educational policies, professional competencies, digitalization of education, artificial intelligence.*

Актуальність проблеми. У сучасному освітньому просторі академічна доброчесність утверджується як один із ключових чинників забезпечення якості освіти та формування професійної етики майбутніх педагогів. Нормативне закріплення цього поняття в Законах України «Про освіту» та «Про повну загальну середню освіту» (Закони України, 2018–2025) визначає академічну доброчесність як сукупність етичних принципів і законних правил, дотримання яких забезпечує довіру до результатів навчання, викладання та наукової діяльності учасників освітнього процесу, зокрема педагогічних працівників і здобувачів освіти. Така позиція підкреслює її системоутворювальну роль у підготовці відповідального й професійно зрілого фахівця.

Особливої актуальності проблема академічної доброчесності набуває в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя, оскільки педагогічна діяльність передбачає не лише опанування фахових знань та методик, а й здатність до етичної саморегуляції, дотримання норм професійної поведінки та формування ціннісних орієнтацій здобувачів освіти. Порушення принципів академічної доброчесності (плагіат, списування, фальсифікація результатів навчальної чи наукової діяльності) негативно впливають на якість освітнього процесу, підривають довіру до результатів навчання та послаблюють морально-етичні засади професійної діяльності педагога, що суперечить вимогам сучасної освітньої парадигми (Освіта.UA).

Актуальність проблеми посилюється трансформаціями освітнього середовища, зумовленими цифровізацією освіти, поширенням дистанційних і змішаних форм навчання, а також активним використанням генеративного штучного інтелекту. Ці процеси актуалізують питання меж допустимого використання цифрових інструментів, авторства та відповідальності за результати інтелектуальної діяльності.

У таких умовах академічна доброчесність постає не лише як регулятивний механізм, а й як ціннісна основа професійної культури майбутнього вчителя, здатного критично осмислювати інформацію, дотримуватись етичних стандартів та транслювати відповідні норми в освітньому середовищі (Слободянюк, 2025).

Отже, дослідження академічної доброчесності як основи професійної етики майбутнього вчителя є актуальним у теоретичному та практичному вимірах і відповідає сучасним викликам реформування педагогічної освіти й забезпечення її якості.

Тому мета статті полягає в теоретичному осмисленні академічної доброчесності як базової ціннісно-етичної основи професійної етики майбутнього вчителя й аналізі сучасних тенденцій та викликів формування культури академічної доброчесності в системі педагогічної освіти. Постановка завдання полягає у визначенні теоретичних засад академічної доброчесності як інтегративної характеристики професійної культури майбутнього вчителя, аналізі сучасних методологічних підходів до її дослідження та обґрунтуванні практичних шляхів формування культури доброчесності в системі педагогічної освіти в умовах цифровізації та глобальних освітніх трансформацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема академічної доброчесності посідає чільне місце в сучасних наукових дослідженнях, присвячених якості освіти, професійній підготовці фахівців та формуванню етичних засад освітньої діяльності. У національному науковому дискурсі академічна доброчесність розглядається передусім крізь призму базових цінностей: чесності, довіри, справедливості, поваги та відповідальності, що визначають моральну культуру учасників освітнього процесу та забезпечують суспільну довіру до результатів навчальної й наукової діяльності (Закон, 2025). У цьому контексті наголошується, що дотримання принципів академічної доброчесності є не лише індивідуальним вибором здобувача освіти, а й інституційною відповідальністю закладів освіти, покликаних формувати відповідне ціннісне середовище.

У працях українських дослідників (Антонюк Н., М. Науменко, Д. Сопової, С. Паламар, Н. Пушкар) академічна доброчесність дедалі частіше інтерпретується як інтегративна характеристика професійної культури майбутнього педагога, що поєднує правовий, етичний та педагогічний виміри. Зазначається, що майбутній учитель, який у процесі професійної підготовки засвоїв принципи доброчесності, здатний не лише дотримуватися академічних норм у власній діяльності, а й цілеспрямовано формувати відповідні установки в учнів (Антонюк, 2020; Паламар, 2022; Солова, 2018). Таким чином, академічна доброчесність постає важливим складником професійної етики педагога та передумовою ефективної реалізації ідей педагогічного партнерства.

У міжнародних дослідженнях проблема академічної доброчесності розглядається як один із ключових чинників забезпечення якості вищої освіти та професійного розвитку майбутніх фахівців, зокрема педагогів. Аналітичні та емпіричні студії, представлені в працях зарубіжних авторів, доводять, що порушення принципів академічної доброчесності негативно впливає не лише на навчальні досягнення здобувачів, а й на формування їхніх професійних компетентностей, етичної відповідальності та конкурентоспроможності на ринку праці. У цьому контексті академічна доброчесність розглядається як чинник довготривалого професійного успіху, а не лише як формальна вимога освітнього процесу (Davis, 2023; MacLeod, 2020).

Значна частина сучасних досліджень зосереджена на аналізі причин порушень академічної доброчесності. Серед найбільш поширених чинників науковці виокремлюють високий рівень академічного навантаження, орієнтацію на результат замість процесу навчання, недостатній рівень сформованості навичок академічного письма, невпевненість здобувачів у власних знаннях, а також відсутність чітких та зрозумілих інституційних політик у сфері академічної доброчесності (Sozon, 2024). Окремі дослідження наголошують на тому, що формальне декларування принципів доброчесності без їх практичної реалізації в освітньому процесі не дає очікуваного результату й навіть сприяє формуванню толерантного ставлення до академічних порушень.

Особливу увагу в сучасному науковому дискурсі приділено проблемі академічної доброчесності в умовах цифровізації освіти.

Проблема академічної доброчесності в умовах цифровізації освіти ґрунтовно осмислю-

ється в працях сучасних дослідників. Так, С. Алєксєєва в статті «Методологія наукових досліджень та академічна доброчесність: виклики в умовах цифровізації» аналізує вплив цифрових трансформацій на академічну культуру та методологію наукової діяльності, акцентуючи увагу на зростанні ризиків недоброчесних практик у цифровому середовищі й окреслюючи нові виклики, що постають перед здобувачами освіти та науковцями в умовах цифрової епохи (Алєксєєва, 2).

У дослідженні Л. О. Доложевської «Цифрова етика та академічна доброчесність у вищій школі» наголошено, що активне впровадження цифрових технологій, онлайн-навчання, автоматизованих систем оцінювання та інструментів штучного інтелекту суттєво змінює освітній процес і породжує нові етичні виклики, зокрема в сфері контролю навчальних досягнень та запобігання академічному шахрайству, що потребує оновлення підходів до формування культури академічної доброчесності у вищій освіті Доложевська, 2025.

Аналогічні проблеми розглядає К. Тулін у праці «Академічна доброчесність у цифрову добу: проблеми та стратегії гарантії», де академічна доброчесність аналізується в контексті цифрового освітнього простору, який одночасно розширює можливості навчання та створює нові загрози, зокрема плагіат, недоброчесність під час онлайн-оцінювання й фальсифікацію результатів, що зумовлює необхідність розроблення спеціальних інституційних стратегій і освітніх ініціатив (Тулін, 2024).

Узагальнення сучасних досліджень свідчить про те, що академічна доброчесність дедалі частіше осмислюється як багатовимірне явище, що поєднує індивідуальний, інституційний та суспільний рівні. Для педагогічної освіти це означає необхідність інтеграції принципів академічної доброчесності в усі складники професійної підготовки майбутнього вчителя — від навчальних дисциплін і педагогічної практики до системи оцінювання та науково-методичної діяльності. Саме такий комплексний підхід створює передумови для формування професійної етики педагога, здатного відповідати сучасним викликам освітнього розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Урахування нормативно-ціннісних засад академічної доброчесності зумовлює необхідність її подальшого теоретичного осмислення як багатовимірного феномена сучасного освітнього простору. У теоретичному вимірі академічна доброчесність постає як складне міждисциплінарне явище, що поєднує правовий, етичний, педагогічний та соціокультурний аспекти. Вона охоплює систему норм і правил, спрямованих на запобігання академічним порушенням (плагіат, самоплагіат, фабрикація та фальсифікація результатів, списування, обман), а також формування внутрішньої мотивації до чесної навчальної й професійної діяльності.

У міжнародному академічному середовищі поширеним є підхід, запропонований Міжнародним центром академічної доброчесності (ICfAI), відповідно до якого академічна доброчесність ґрунтується на шести базових цінностях: *чесності, довірі, справедливості, повазі відповідальності та мужності*. Ці цінності визначають не лише нормативні межі академічної поведінки, а й формують моральний каркас освітнього середовища, у якому знання створюються, передаються та оцінюються.

У контексті педагогічної освіти академічна доброчесність набуває особливого значення, оскільки майбутній вчитель виступає не лише суб'єктом навчання, а й потенційним носієм та транслятором академічних цінностей. Таким чином, доброчесність у період професійної підготовки стає передумовою формування стійких етичних установок, що визначатимуть подальшу педагогічну діяльність.

Професійна етика педагога – це складова його загальної професійної компетентності, що передбачає дотримання моральних норм, відповідальність за результати освітньої діяльності, повагу до особистості здобувача освіти та усвідомлення соціальної значущості педагогічної праці. У цьому контексті академічна доброчесність виступає не лише як вимога до навчальної чи наукової діяльності майбутнього вчителя, а як ціннісна основа його професійної ідентичності.

Майбутні вчителі, які в процесі професійної підготовки засвоюють принципи академічної доброчесності, формують здатність до етичного самоконтролю, відповідального ставлення до власної діяльності та критичного осмислення результатів навчання. Вони не лише опановують знання про етичні норми, а й набувають досвіду їх практичної реалізації, що є необхід-

ною умовою ефективної педагогічної діяльності в закладах загальної середньої освіти.

Академічна доброчесність тісно пов'язана з такими складниками професійної етики вчителя, як педагогічна відповідальність, справедливість у оцінюванні, повага до інтелектуальної власності та готовність до професійного саморозвитку. Учитель, який дотримується принципів доброчесності, здатний формувати в учнів критичне мислення, культуру академічного письма, відповідальне ставлення до навчання та результатів власної праці (Паламар, 2022).

В умовах цифровізації освіти та активного використання інформаційно-комунікаційних технологій академічна доброчесність набуває значення ключового етичного орієнтира професійної діяльності вчителя, забезпечуючи усвідомлене й відповідальне використання цифрових ресурсів та технологій штучного інтелекту. У зв'язку з цим у сучасному науковому дискурсі академічна доброчесність розглядається як багатовимірне міждисциплінарне явище, дослідження якого потребує застосування комплексу методологічних підходів на перетині педагогіки, етики, соціології освіти, психології й освітнього менеджменту, що дає змогу поєднати теоретичне осмислення феномену з аналізом практик його реалізації в освітньому середовищі.

Одним із найбільш поширених методологічних підходів є **аналітико-теоретичний**, що ґрунтується на системному огляді наукової літератури, нормативно-правових документів та міжнародних рекомендацій. У межах цього підходу академічна доброчесність аналізується як ціннісна категорія, складник освітньої культури та чинник забезпечення якості освіти. Масштабні літературні огляди, представлені в сучасних дослідженнях, засвідчують, що порушення академічної доброчесності в підготовці майбутніх учителів часто зумовлені недостатнім розумінням етичних норм, фрагментарним характером етичної освіти та відсутністю системної роботи з формування відповідних цінностей в процесі професійної підготовки (Сердюк, 2023).

Вагоме місце в дослідженнях академічної доброчесності посідає **емпіричний підхід**, що реалізується через опитування, анкетування та інтерв'ювання здобувачів освіти й викладачів, а також аналіз освітніх практик. Узагальнення результатів таких емпіричних досліджень, представлене в сучасних систематичних оглядах, дає змогу виявити реальний стан дотримання принципів академічної доброчесності, ставлення учасників освітнього процесу до етичних норм та типові форми академічних порушень. Зокрема, результати проаналізованих емпіричних студій засвідчують, що значна частина здобувачів педагогічних спеціальностей сприймає академічну доброчесність радше як формальну вимогу, ніж як внутрішню цінність професійної діяльності, що актуалізує потребу посилення етичної складової педагогічної освіти (Bittle, 2025).

Окрему групу становлять дослідження, виконані в межах **соціально-психологічного підходу**, які зосереджуються на мотиваційних, ціннісних та поведінкових чинниках академічної доброчесності. У цих працях академічна нечесність розглядається як наслідок академічного тиску, страху невдачі, низького рівня академічної саморегуляції та недостатньо сформованої професійної ідентичності майбутнього вчителя. Із позицій цього підходу формування академічної доброчесності розглядається як процес виховання відповідального ставлення до навчання, розвитку етичної свідомості та внутрішньої мотивації до професійної самореалізації (Панасюк, 2025).

У педагогічних дослідженнях дедалі більшої уваги набуває **інституційний підхід**, у межах якого академічна доброчесність аналізується як складник освітньої політики закладу освіти. Дослідники акцентують увагу на ролі академічних кодексів, внутрішніх положень, процедур запобігання порушенням і системи підтримки доброчесної поведінки. У цьому контексті підкреслюється, що ефективність академічної доброчесності значною мірою залежить не лише від особистих якостей здобувачів, а й від освітнього середовища, у якому вони навчаються. Для підготовки майбутніх учителів це має особливе значення, оскільки саме педагогічні заклади вищої освіти формують моделі професійної поведінки, які згодом відтворюються в шкільній практиці (Cullen, 2025).

Важливим напрямом сучасних досліджень є **практико-орієнтований підхід**, спрямований на розроблення рекомендацій щодо впровадження академічної доброчесності в освітній процес. У межах цього підходу про-

понуються моделі інтеграції етичної проблематики в навчальні дисципліни, використання кейс-методів, рольових ігор, рефлексивних завдань, а також включення питань академічної доброчесності до педагогічної практики майбутніх учителів. Дослідники наголошують, що саме практичне проживання етичних ситуацій у процесі навчання сприяє формуванню стійких професійно-етичних установок.

Окремі сучасні наукові роботи зосереджені на **комплексному підході**, який поєднує аналітичні, емпіричні та практико-орієнтовані методи. Зокрема, результати масштабних літературних оглядів та емпіричних досліджень, представлених у міжнародних наукових базах, засвідчують, що ефективне формування академічної доброчесності в підготовці майбутніх учителів можливе лише за умови поєднання інституційних змін, педагогічного виховання та розвитку особистої відповідальності здобувачів освіти. Непорозуміння етичних норм та недостатня підготовка здобувачів визначаються як ключові фактори академічного шахрайства, що вимагає системних та довготривалих рішень (Сердюк, 2023).

Таким чином, аналіз методологічних підходів до вивчення академічної доброчесності свідчить про необхідність комплексного бачення цього феномену в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя. Поєднання теоретичного аналізу, емпіричних досліджень та практичних рекомендацій створює підґрунтя для формування академічної доброчесності як основи професійної етики педагога й важливого чинника розвитку сучасної освіти.

У системі підготовки фахівця ефективне впровадження академічної доброчесності можливе лише за умови наявності чітко визначених освітніх політик та стандартів, що регламентують етичні, нормативні й процедурні засади академічної поведінки та інтегрують принципи доброчесності в усі етапи професійної підготовки майбутнього вчителя. Проте, як засвідчують сучасні дослідження, результативність таких політик залежить не від формального існування документів, а від їх реального впровадження, зрозумілості, доступності та послідовного дотримання в освітньому середовищі (Артюхов, 2023).

Важливим складником освітніх стандартів у педагогічній освіті є інтеграція принципів академічної доброчесності в освітні програми, результати навчання та систему оцінювання. Формування відповідних компетентностей має бути чітко відображене в програмних результатах навчання, зокрема в уміннях дотримуватися етичних норм професійної діяльності, здійснювати академічно коректне оцінювання та формувати культуру доброчесності в здобувачів. Такий підхід відповідає компетентнісній парадигмі освіти та вимогам сучасних стандартів підготовки педагогічних кадрів (Проф. станд., 2024).

Формування академічної доброчесності як складника професійної етики майбутнього вчителя потребує системних інституційних заходів, спрямованих на створення цілісного етичного освітнього середовища. На відміну від індивідуального рівня, де доброчесність залежить від особистісних установок здобувача освіти, інституційний рівень визначає умови, у яких ці установки формуються, закріплюються та відтворюються в подальшій професійній діяльності.

Одним із ключових інституційних механізмів розвитку академічної доброчесності може стати й інтеграція навчальних модулів із етики та академічної доброчесності в освітні програми підготовки майбутніх учителів. Такі модулі мають бути спрямовані не лише на ознайомлення здобувачів із нормативно-правовими засадами академічної доброчесності, а й на формування ціннісного ставлення до чесної навчальної та професійної діяльності. У педагогічній освіті доцільно розглядати академічну доброчесність у взаємозв’язку з професійною етикою вчителя, педагогічною відповідальністю, культурою оцінювання та дотриманням прав інтелектуальної власності. Прикладом такого комплексного підходу може слугувати навчальна дисципліна «Основи наукового дослідження», що викладається в Рівненському державному гуманітарному університеті та охоплює всі зазначені аспекти формування академічної культури майбутніх педагогів.

Ефективність таких навчальних модулів зростає за умови їх міждисциплінарного характеру та інтеграції в фахові дисципліни. Зокрема, питання академічної доброчесності можуть бути органічно включені до курсів педагогіки, методики навчання предметів, педагогічної практики, академічного письма. Це сприяє

усвідомленню майбутніми вчителями того, що доброчесність – це не окрема тема, а наскрізний принцип професійної діяльності.

Важливим інституційним заходом є організація систематичних тренінгів та семінарів для викладачів, спрямованих на підвищення рівня обізнаності з питань академічної доброчесності та розвиток практичних навичок її дотримання. Тренінги можуть бути спрямовані на формування єдиного розуміння принципів академічної доброчесності, ознайомлення з сучасними інструментами запобігання академічним порушенням, а також на розвиток педагогічних стратегій формування доброчесності в здобувачів освіти.

Суттєвим чинником розвитку інституційної культури академічної доброчесності є активна участь закладів педагогічної освіти в міжнародних проєктах та співпраця з академічними інституціями. Міжнародний досвід свідчить, що обмін кращими практиками, участь у спільних освітніх і наукових ініціативах сприяють формуванню сталих моделей академічної культури та підвищенню якості педагогічної освіти. Участь у міжнародних програмах дозволяє адаптувати перевірені підходи до формування академічної доброчесності з урахуванням національного контексту та специфіки підготовки вчителів.

Інституційні заходи також передбачають створення внутрішніх структур та механізмів підтримки академічної доброчесності, таких як комісії з етики, консультативні центри, інформаційні платформи для здобувачів і викладачів. Наявність таких структур сприяє не лише контролю за дотриманням академічних норм, а й наданню методичної та консультативної допомоги учасникам освітнього процесу. Це особливо важливо для майбутніх учителів, які потребують підтримки у формуванні власної професійно-етичної позиції.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що інституційні заходи з формування академічної доброчесності в педагогічній освіті мають бути системними, багаторівневими та ціннісно орієнтованими. Інтеграція навчальних модулів, організація тренінгів та семінарів, міжнародна співпраця й створення внутрішніх механізмів підтримки забезпечують умови для формування академічної доброчесності як основи професійної етики майбутнього вчителя. Саме такий підхід дозволяє перетворити академічну доброчесність із формальної вимоги на внутрішню професійну цінність педагогічної діяльності.

Висновки. Академічна доброчесність є фундаментальною основою професійної етики майбутнього вчителя, оскільки саме вона формує систему моральних, поведінкових та педагогічних цінностей, необхідних для здійснення якісної освітньої діяльності. Дотримання принципів доброчесності забезпечує не лише академічну коректність навчального процесу, а й сприяє становленню відповідальної професійної позиції педагога.

Аналіз сучасних наукових досліджень засвідчує, що порушення академічних норм негативно впливають не тільки на якість навчальних та наукових результатів, а й підривають моральний авторитет майбутнього вчителя, що, у свою чергу, позначається на довірі до освітньої системи загалом. Така ситуація актуалізує необхідність цілеспрямованої роботи з формування культури академічної доброчесності в процесі професійної підготовки педагогічних кадрів.

Важливу роль у цьому механізмі відіграють інституційні політики, системне виховання доброчесної поведінки та послідовна підтримка академічних стандартів у закладах педагогічної освіти. Саме ці чинники мають безпосередній зв’язок із формуванням професійних компетентностей майбутнього вчителя, його етичною відповідальністю та готовністю діяти відповідно до моральних норм у професійній діяльності.

Отже, академічна доброчесність має бути інтегрована в освітні програми педагогічної освіти не декларативно, а системно й послідовно, як наскрізний принцип професійної підготовки. Лише за таких умов вона може стати стійкою ціннісною орієнтацією майбутнього вчителя та основою розвитку його професійної етики.

Перспективи подальших досліджень. Подальші дослідження мають зосередитися на інноваційних методах формування академічної доброчесності в умовах цифровізації освіти, зокрема через розвиток цифрової педагогіки та використання інструментів штучного інтелекту з урахуванням етичних меж їх застосування. Важливим напрямом є також проведення міжкультурних порівняльних студій, що дозволять адаптувати найкращі міжнародні практики до національного освітнього контексту.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Академічна доброчесність, відкрита наука та штучний інтелект : як створити доброчесне освітнє середовище : зб. есе програми підвищення кваліфікації / упорядники: А. Артюхов, М. Віхляєв, Ю. Волк. 18 вересня – 18 жовтня 2023 року. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2023. 524 с.

2. Алексєєва С. Методологія наукових досліджень академічна доброчесність: виклики в умовах цифровізації. *Витоки педагогічної майстерності*. 2024. 34. С. 5–8.

3. Антонюк Н., Пушкар Н. Академічна доброчесність у вітчизняному освітньому просторі: причини порушення і шляхи формування. *Волинські наукові записки*. 2022. 2(1). С. 10–16.

4. Доложевська Л. О. Цифрова етика та академічна доброчесність у вищій школі. *Академічні студії. Серія : Педагогіка*. 2025. Вип. 2. С. 9–13. DOI: 10.52726/as.pedagogy/2025.2.2.

5. Закони України, 2018–2025. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/ page3#Text.

6. Закон про академічну доброчесність, 2025. https://www.rada.gov.ua/ print/269207.html (дата звернення: 1.01.2026).

7. Освіта.UA. Щодо забезпечення академічної доброчесності у закладах вищої освіти, 2017. https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/57798/ (дата звернення: 31.12.2025).

8. Паламар С., Науменко М. Впровадження принципів академічної доброчесності як ефективний інструмент забезпечення якості вищої освіти. *Педагогічний дискурс*. 2022. 3(4). С. 38–39.

9. Панасюк О. Соціально-психологічні детермінанти порушень академічної доброчесності. Волинські педагогічні акти. 2025. 3. С. 108–114.

10. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (наказ МОН №1225 від 29.08.2024).

11. Сердюк Н. Ю., Савчук В. І. Академічна доброчесність у діяльності вчителя іноземної мови. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2023. 113. С. 94–102.

12. Слободянюк О., Залюбівська О. Забезпечення академічної доброчесності в закладах вищої освіти крізь призму нормативно-правових документів. *Академічні візії*. 2025. 39. С. 1–11.

13. Сопова Д. О. (2018) Академічна доброчесність у системі підготовки майбутніх учителів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія : Педагогічні науки*. 2018. (3–4). С. 52–56.

14. Тулін К. Академічна доброчесність у цифрову добу : проблеми та стратегії гарантії. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогіка*, 2024. 1(19).

15. Bittle, K. & El-Gayar, O. Generative AI and Academic Integrity in Higher Education: A Systematic Review and Research Agenda. Information, 2025. 16(4). p. 296.

16. Davis T. Academic integrity in the time of contradictions. *Education policy*, 2023. 10(2). pp. 1–15.

17. International Center for Academic Integrity. https://www. academicintegrity.org/aws/ICAI/pt/sp/values?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 31.12.2025).

18. Cullen C. S., Murphy G. Inconsistent Access, Uneven Approach: Ethical Implications and Practical Concerns of Prioritizing Legal Interests over Cultures of Academic Integrity. *Journal of Academic Ethics,* 2025. 23(3). pp. 1415–1434.

19. MacLeod, P. D., Eaton, S. E. The paradox of faculty attitudes toward student violations of academic integrity. *Journal of Academic Ethics*, 2020. 18(4). p. 347–362.

20. Sozon M. Academic integrity violations inhigher education : a systematicliterature review from 2013–2023. *Journal of Applied Research in Higher Education,* 2024.

REFERENCES:

1. Akademichna dobrochesnist, vidkryta nauka ta shtuchnyi intelekt : yak stvoryty dobrochesne osvitnie seredovyshche (2023). [Academic integrity, open science and artificial intelligence: how to create an ethical educational environment] : zb. ese prohramy pidvyshchennia kvalifikatsii / uporiadnyky: A. Artiukhov, M. Vikhliaiev, Yu. Volk. 18 veresnia – 18 zhovtnia 2023 roku. Lviv – Torun : Liha-Pres, 524 [in Ukraine].

2. Aleksieieva S. (2024). Metodolohiia naukovykh doslidzhen akademichna dobrochesnist: vyklyky v umovakh tsyfrovizatsii. [Alekseeva S. Research methodology and academic integrity: challenges in the context of digitalization]. Vytoky pedahohichnoi maisternosti, 34, 5–8 [in Ukraine].

3. Antoniuk N., Pushkar N. (2022). Akademichna dobrochesnist u vitchyznianomu osvitnomu prostori: prychyny porushennia i shliakhy formuvannia [Academic integrity in the domestic educational space: causes of violation and ways of formation]. Volynski naukovi zapysky, 2(1), 10–16 [in Ukraine].

4. Dolozhevska L. O. (2025). Tsyfrova etyka ta akademichna dobrochesnist u vyshchii shkoli [Digital ethics and academic integrity in higher education]. Akademichni studii. Seriia : Pedahohika, 2, 9–13[in Ukraine].

5. Zakony Ukrainy (2018–2025). [Laws of Ukraine] https://zakon. rada.gov.ua/laws/show/2145-19/ page3#Text [in Ukraine].

6. Zakon pro akademichnu dobrochesnist (2025). [Academic Integrity Act], https://www.rada.gov.ua/ print/269207.html (data zvernennia: 1.01.2026) [in Ukraine].

7. Osvita.UA. (2017). Shchodo zabezpechennia akademichnoi dobrochesnosti u zakladakh vyshchoi osvity [Regarding ensuring academic integrity in higher education institutions] https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/57798/ (data zvernennia: 31.12.2025) [in Ukraine].

8. Palamar S., Naumenko M. (2022). Vprovadzhennia pryntsypiv akademichnoi dobrochesnosti yak efektyvnyi instrument zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity [Naumenko M. Implementation of the principles of academic integrity as an effective tool for ensuring the quality of higher education]. *Pedahohichnyi dyskurs*, (3–4), 38–39 [in Ukraine].

9. Panasiuk O. (2025). Sotsialno-psykholohichni determinanty porushen akademichnoi dobrochesnosti [Socio-psychological determinants of violations of academic integrity]. *Volynski pedahohichni akty*, 3. 108–114 [in Ukraine].

10. Profesiinyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity» [Professional standard «Teacher of a general secondary education institution»] (nakaz MON №1225 vid 29.08.2024) [in Ukraine].

11. Serdiuk N. Yu., Savchuk V. I. (2023). Akademichna dobrochesnist u diialnosti vchytelia inozemnoi movy [Academic integrity in the activities of a foreign language teacher]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky*, 113, 94–102 [in Ukraine].

12. Slobodianiuk O., Zaliubivska O. (2025). Zabezpechennia akademichnoi dobrochesnosti v zakladakh vyshchoi osvity kriz pryzmu normatyvno-pravovykh dokumentiv [Ensuring academic integrity in higher education institutions through the prism of regulatory documents]. *Akademichni vizii*, 39, 1–11 [in Ukraine].

13. Sopova D. O. (2018) Akademichna dobrochesnist u systemi pidhotovky maibutnikh uchyteliv [Academic integrity in the system of training future teachers]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*. Seriia : *Pedahohichni nauky*, (3–4), 52–56 [in Ukraine].

14. Tulin K. (2024). Akademichna dobrochesnist u tsyfrovu dobu: problemy ta stratehii harantii [Academic integrity in the digital age: problems and guarantee strategies]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*. *Seriia : Pedahohika*, 1(19) [in Ukraine].

15. Bittle, K., El-Gayar, O. (2025). Generative AI and Academic Integrity in Higher Education: A Systematic Review and Research Agenda. Information, 16(4), 296 [in USA].

16. Davis T. (2023). Academic integrity in the time of contradictions. *Education policy*, 10(2), 1–15. https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2289307 [in Hong Kong].

17. International Center for Academic Integrity. https://www.academicintegrity.org/aws/ICAI/pt/sp/values?utm_source=chatgpt.com [in USA] (data zvernennia: 31.12.2025).

18. Cullen C. S., Murphy G. (2025). Inconsistent Access, Uneven Approach: Ethical Implications and Practical Concerns of Prioritizing Legal Interests over Cultures of Academic Integrity. *Journal of Academic Ethics,* 23 (3), 1415–1434 [in Netherlands].

19. MacLeod, P. D., Eaton, S. E. (2020). The paradox of faculty attitudes toward student violations of academic integrity. *Journal of Academic Ethics*, 18(4), 347–362. https://doi.org/10.1007/s10805–020–09363–4 [in Netherlands].

20. Sozon M. (2024). Academic integrity violations inhigher education : a systematicliterature review from 2013–2023. *Journal of Applied Research in Higher Education* [in Great Britain].

Дата першого надходження статті до видання: 22.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

UDC 811.111'276.6'42:001.891(=161.2)
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.26

Olha PATIYEVYCH
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languagues for Sciences, Ivan Franko National University of Lviv, Doroshenko str., 41, Lviv, Ukraine, 79001
ORCID: *0000-0001-6640-1219*

Mariya KOZOLUP
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languagues for Sciences, Ivan Franko National University of Lviv, Doroshenko str., 41, Lviv, Ukraine, 79001
ORCID: *0000-0002-5892-6696*

Halyna KRYZHANIVSKA
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languagues for Sciences, Ivan Franko National University of Lviv, Doroshenko str., 41, Lviv, Ukraine, 79001
ORCID: *0009-0004-1435-9783*

To cite this article: Patiyevych, O., Kozolup, M., Kryzhanivska, H. (2026). Yavyshcha kros-linhvistychnykh pomylok u anhlomovnomu naukovomu pysmi ukrainskykh avtoriv: leksychnyi ta orfohrafichnyi aspekty [Cross-linguistic error phenomena in English research writing of Ukrainian authors: lexical and orthographic aspects]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 186–195, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.26

CROSS-LINGUISTIC ERROR PHENOMENA IN ENGLISH RESEARCH WRITING OF UKRAINIAN AUTHORS: LEXICAL AND ORTHOGRAPHIC ASPECTS

The increasing dominance of English as the primary language of international scholarly communication presents significant challenges for exophonic authors. Research writing is inherently challenging due to the complexity of linguistic, cognitive, and disciplinary factors involved. Addressing this issue requires careful consideration of the code-switching context, in which cross-linguistic effects – particularly native language interference – are especially salient.

This study investigates language deviations in English academic texts produced by Ukrainian authors, with a specific focus on lexical and orthographic accuracy as error-prone domains shaped by L1 interference and code-switching effects, particularly in research writing of Ukrainian scholars. The research is grounded in an error analysis framework that accounts for both inter- and intralingual sources of deviation. Lexical errors are examined in terms of inappropriate word choice, false cognates, semantic transfer, and restricted collocational patterns, while orthographic analysis concentrates on spelling inconsistencies, punctuation misuse, and the representation of proper names, especially Ukrainian toponyms.

Special attention is given to the influence of a third language – Russian – which further complicates orthographic accuracy due to the lack of a unified standard for the English rendering of many Ukrainian proper nouns. The findings demonstrate that deviations from Standard English are not random but systematically reflect structural and functional differences between the native (Ukrainian), intermediary (Russian), and target (English) languages. Lexical and orthographic errors emerge as the most persistent categories, revealing deeply rooted cross-language effects.

The study underscores the relevance of targeted error analysis as a diagnostic and pedagogical tool. A detailed understanding of the mechanisms underlying lexical and orthographic mistakes can enhance linguistic awareness among academic writers and educators, contribute to more effective writing instruction, and ultimately support Ukrainian scholars in meeting the conventions of international academic discourse.

Key words: *academic writing, exophonic authors, L1 interference, inter- and intralingual factors, linguistic deviations, orthography.*

Ольга ПАТІЄВИЧ
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов для природничих факультетів, Львівський національний університет імені Івана Франка, вул. Дорошенка 41, м. Львів, Україна, 79001
ORCID: *0000-0001-6640-1219*

Марія КОЗОЛУП
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов для природничих факультетів, Львівський національний університет імені Івана Франка, вул. Дорошенка 41, м. Львів, Україна, 79001
ORCID: *0000-0002-5892-6696*

Галина КРИЖАНІВСЬКА
кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов для природничих факультетів, Львівський національний університет імені Івана Франка, вул. Дорошенка 41, м. Львів, Україна, 79001
ORCID: *0009-0004-1435-9783*

Бібліографічний опис статті: Патієвич, О., Козолуп, М., Крижанівська, Г. (2026). Явища крос-лінгвістичних помилок у англомовному науковому письмі українських авторів: лексичний та орфографічний аспекти. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 186–195, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.26

ЯВИЩА КРОС-ЛІНГВІСТИЧНИХ ПОМИЛОК У АНГЛОМОВНОМУ НАУКОВОМУ ПИСЬМІ УКРАЇНСЬКИХ АВТОРІВ: ЛЕКСИЧНИЙ ТА ОРФОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТИ

Зростаюче домінування англійської мови як найбільш універсального засобу міжнародної наукової комунікації зумовлює низку системних викликів для авторів, чиєю рідною мовою не є англійська. Академічне письмо характеризується високим рівнем складності, що пояснюється взаємодією лінгвістичних, когнітивних та дисциплінарно-специфічних чинників. У цьому контексті особливої актуальності набуває урахування так званого явища коду-перемикання, що у свій спосіб символізує перехресну інтерференцію однієї мовної системи в іншу, зокрема рідної мови в цільову (іноземну). У запропонованому дослідженні здійснено аналіз мовних відхилень в англомовних академічних текстах українських авторів, з особливим акцентом на лексичній та орфографічній точності як найбільш піддатливим до інтерференції рідної мови сферам наукового письма.

Методологічну основу дослідження становить підхід до аналізу потенційних помилок міжмовного та внутрішньомовного походження, що передбачає урахування відхилень від норм стандартної англійської мови в наукових текстах українських авторів у сферах біологічних, екологічних та медичних наук. У статті наводяться приклади та класифікуються помилки за відповідними мовними категоріями.

Лексичні помилки аналізуються з огляду на неналежний добір одиниць вокабуляру, семантичне перенесення та помилкове розуміння колокаційних моделей. Орфографічний аналіз зосереджено на виявленні непослідовностей у написанні, порушень пунктуаційних норм і специфіці передачі власних назв, зокрема українських топонімів. Окрему увагу приділено впливу третьої мови – російської, – який додатково ускладнює дотримання орфографічної норми через брак уніфікованого стандарту англомовної транслітерації значної кількості українських власних назв.

Отримані результати свідчать, що зафіксовані відхилення від норм стандартної англійської мови мають не випадковий, а системний характер і відображають структурно-функційні розбіжності між рідною (українською), проміжною (російською) та цільовою (англійською) мовами. Лексичні та орфографічні помилки виявляються найбільш стійкими категоріями відхилень, що свідчить про глибинні міжмовні впливи.

Дослідження підтверджує доцільність застосування цілеспрямованого аналізу помилок як ефективного діагностичного й педагогічного інструменту. Детальне осмислення механізмів виникнення лексичних та орфографічних помилок сприяє підвищенню мовної рефлексії академічних авторів і викладачів, оптимізації навчання академічного письма та, зрештою, забезпечує кращу відповідність наукових публікацій українських дослідників вимогам міжнародного академічного дискурсу.

Ключові слова: *академічне письмо, автори-екзофони, інтерференція L1, міжмовні та внутрішньомовні чинники, відхилення від лінгвістичної норми, орфографія.*

Relevance of the research problem. Communicating research effectively in a non-native language and ensuring its accessibility to an international scholarly audience requires the production of a linguistically and rhetorically sound academic text. This process is shaped by the interaction between writing accuracy and the broader code-switching environment reacheable

by exophonic authors. The global dominance of English as the primary medium of publication in indexed academic journals further amplifies the linguistic and communicative demands placed on non-native researchers. Academic publishing, understood as a cognitively complex and evaluative activity, presupposes compliance with rigorous conventions governing both the quality of content and the formal standards of its presentation. As a result, cross-linguistic academic communication has evolved into an increasingly competitive and challenging domain.

Academic English is governed by established norms that regulate the organization, development, and presentation of scholarly ideas. These norms aim to ensure a culturally neutral mode of expression while simultaneously aligning with internationally recognized academic writing conventions (Bailey, 2015; Yakhontova, 2009, 2020; Zhao, 2017). However, the alternation between linguistic systems, commonly manifested through code-switching, frequently gives rise to various forms of language misuse (Declerck et al., 2016; Ellen, 2019; Wang, 2003). Such deviations are often reinforced by L1 interference, which has been widely identified as a major source of linguistic inconsistency in L2 academic writing (Danzak, 2011; Derakhshan & Karimi, 2015; Kazazoğlu, 2020; Marita & Jufrizal, 2020; O'Leary, 2022; Von Grebmer Zu Wolfsthurn et al., 2021; Yuniswati, 2017).

Investigating these language-related difficulties and examining the nature and origins of writing errors in academic texts therefore represents a relevant and necessary area of inquiry. Of particular importance is the systematic analysis of deviations from Standard English in scholarly writing of Ukrainian authors, who have shown a marked increase in publishing activity in English-language journals over the past decade. Gaining deeper insight into these deviations can contribute to a better understanding of cross-linguistic influence in academic discourse and support more effective strategies for improving writing accuracy among exophonic researchers.

Literature review. The expanding role of English as a global medium for scholarly communication has long contributed to the development and dissemination of knowledge across disciplines. Consequently, research addressing the complexities of academic writing has been widely recognized as a central component of language performance and academic literacy (Bailey, 2015; Ellen, 2019; Swales & Feak, 2012; Zhao, 2017). Writing in English in educational and professional contexts has gained increasing importance while remaining a cognitively demanding process that requires sophisticated linguistic integration and analytical control (Crossley, 2020; Declerck et al., 2016; Nawal, 2018).

In response to these challenges, the present study draws on several interconnected research domains relevant to its analytical focus. Central to this inquiry is the examination of key components of academic writing within the framework of code-switching and first-language interference, both of which continue to account for a substantial proportion of linguistic inadequacies observed in the written output of exophonic authors. Investigating these domains enables a more systematic understanding of the mechanisms underlying language deviation in academic discourse.

A substantial body of scholarship has examined academic writing as a genre governed by clearly defined conventions related to content, organization, and stylistic appropriateness. Researchers such as Bailey (2015), Swales & Feak (2012), and Yakhontova (2009, 2020) emphasize that academic texts are characterized by a formal register, explicit communicative purpose, precision, and the avoidance of colloquial features. Additionally, effective academic writing presupposes the use of discipline-appropriate vocabulary, logically structured argumentation, evidence-based reasoning, and coherent conclusions, all of which are essential for successful scholarly publication.

Parallel to genre-based research, numerous studies have focused on deviations from normative language use in academic writing. Scholars including Mansoor & Salman (2020), Mickan et al. (2020), and Von Grebmer Zu Wolfsthurn et al. (2021) highlight that writing quality is influenced not only by linguistic competence but by task complexity, lexical demands, and translation-oriented strategies. These strategies are often shaped by writers' metalinguistic awareness and conceptual frameworks rooted in their first language, rather than by their proficiency in the target one (Crossley, 2020; Kanwal, 2025; Rahimi, 2025).

A growing consensus in the literature suggests that avoiding native-language interference in second-language writing is largely unattainable, particularly in linguistically vulnerable areas

(Derakhshan & Karimi, 2015; Kazazoğlu, 2020; Kryzhanivska et al., 2024; Von Grebmer Zu Wolfsthurn et al., 2021; Yuniswati, 2017). This phenomenon, commonly described in terms of cross-linguistic influence or language transfer, is regarded as a primary source of structural and functional deviations in the target language. Such interference is typically attributed to contrasts and overlaps between linguistic systems, the writer's background knowledge, levels of language proficiency, and discrepancies between corresponding grammatical and lexical structures.

Within this framework, error analysis emerged as a particularly productive approach to examining the impact of first-language interference on academic writing. Drawing on extensive empirical research (Danzak, 2011; Derakhshan & Karimi, 2015; Kozolup et al., 2023; Kryzhanivska et al., 2024; Marita & Jufrizal, 2020; Yuniswati, 2017), scholars generally distinguish between inter- and intralingual origins of error. Although classifications vary across studies, commonly identified error types include inaccuracies in word formation, selection and omission, misordering, punctuation and capitalization errors, inappropriate verb and preposition use, subject-verb disagreement, faulty tense and aspect choice, and sentence-level structural deficiencies. These errors are frequently linked to reliance on bilingual dictionaries, literal translation practices, limited syntactic competence, or insufficient mastery of academic writing conventions such as clarity, conciseness, objectivity, and formality.

Despite the breadth of international research in this area, studies specifically addressing Ukrainian language interference in English academic writing remain relatively limited. Existing work is largely confined to a small number of publications by Yakhontova (2020), Kozolup et al. (2023), and Kryzhanivska et al. (2024), which document recurring error patterns in texts produced by Ukrainian and other Slavic authors. These studies provide valuable insights but also highlight the need for further systematic investigation.

Given this gap, there is a clear demand for a more comprehensive examination of the challenges Ukrainian authors encounter as a result of native-language interference and language-specific deviations in scholarly writing. Addressing these issues may contribute to a deeper understanding of cross-linguistic interaction in academic discourse. Accordingly, the present study aims to elucidate the relationship between the native (Ukrainian) and target (English) languages by offering a detailed analysis of the nature and sources of errors arising in English-language research writing. The scope of the investigation is intentionally limited to those levels of written production where cross-linguistic effects are most salient.

A systematic examination of language-related difficulties in academic writing necessitates reference to core levels of written production: *syntactic* (grammatical and sentence-structural features), *textual* (stylistic conventions, paragraph organization, and cohesion), *lexical* (vocabulary-related issues), and *orthographic* (spelling, punctuation).

The language material comprises 50 research manuscripts submitted by Ukrainian authors to the journal *Biology Studies* between 2021 and 2023. The study adopts a mixed-method research design combining descriptive qualitative and descriptive quantitative approaches. Content analysis serves as the primary data collection technique. The analytical procedure involves identifying errors, verifying deviations from Standard English norms, classifying error types, and tracing their possible connection to L1 interference.

To complete this study with all due relevance, it makes sense to reveal all possible language areas vulnerable to cross-linguistic influence in research writing of Ukrainian authors. The research **aims to** explore the nature of inappropriate lexical and orthographic uses, and their inter- and intralingual origins by identifying and interpreting deviations from Standard English in scholarly research writing produced by Ukrainian authors in the fields of life, environmental, and medical sciences submitted for publication to a scholarly journal by non-English speaking writers. The errors are exemplified and classified according to the type of language misuse and its origin. The analysis focuses on key aspects of writing assessment related to appropriate lexical accuracy (word choice, false cognates, phraseology, semantic transfer, and restricted collocational patterns), and orthography (spelling inconsistencies, punctuation misuse, and the representation of proper names, especially Ukrainian toponyms). Additionally, an attempt has been made to trace any possible connections of these misuses to authors' first language interference.

Results and discussion. Methodological framework and analytical procedure of this research is relied upon a good tradition of a mixed-method research design that integrates descriptive qualitative and descriptive quantitative approaches. The qualitative component is aimed at examining the nature and quality of language use within a defined corpus of academic texts, whereas the quantitative component addresses the frequency and distribution of identified error types (Dawson, 2009). As part of the qualitative methodology, content analysis was employed as the principal data collection technique. This method enables systematic examination of written material through the identification, documentation, and interpretation of linguistic features present in the selected texts.

The manuscript analysis focused on identifying deviations from established norms of Standard English and from conventional features of English academic discourse. The analytical procedure comprised several successive stages: (1) detection and marking of language deviations; (2) verification of each instance against normative standards of English; (3) categorization and systematization of errors for subsequent discussion; and (4) interpretation of potential links between identified deviations and the authors' first-language background. Following the qualitative analysis, the findings were summarized using descriptive statistical techniques in order to determine recurrent error patterns and to gain insight into the underlying causes of writing difficulties encountered by non-native English authors (Dawson, 2009). The analysis addressed selected dimensions of writing assessment, including lexical choice, phraseology, punctuation, and spelling accuracy.

Previous findings (Kozolup et al., 2023 and Kryzhanivska et al., 2024) reveal several language areas that may hinder effective communication of research outcomes to the international academic community. At the textual level, major challenges include flawed paragraph organization and excessive verbosity influenced by Ukrainian academic writing conventions. At the syntactic level, recurrent deviations involve non-canonical word order, improper clause construction, and overly complex sentences characterized by clause accumulation, misplaced modifiers, inappropriate collocations, all of which negatively affect readability. Among grammatical errors are missing predicates, subject-verb disagreement, incorrect verb forms, and the misuse of articles, pronouns, demonstratives, and quantifiers.

Overview of lexical and orthographic findings. The examination of the corpus revealed that lexical inaccuracies constitute the most frequent category of deviation, largely resulting from loan translation, imprecise lexical selection, and a restricted range of academic vocabulary. Orthographic deviations, while less numerous, were associated with inconsistent spelling practices, particularly in relation to proper names, capitalization conventions, and the alternation between British and American spelling norms. The distribution and nature of these errors indicate the combined influence of interlingual and intralingual factors, with first-language interference playing a notable role.

At the lexical level, academic vocabulary appears to be particularly susceptible to cross-linguistic transfer. The analysis uncovered numerous instances of inappropriate word selection, non-standard collocations, and formulaic expressions shaped by semantic and structural patterns of the authors' native language. These deviations frequently reflect reliance on first-language conceptual frameworks during the writing process.

A substantial proportion of lexical errors can be attributed to loan translation. Although borrowing and calquing are common outcomes of language contact, the instances observed in this study represent context-specific, non-conventional formations produced through direct replication of L1 patterns. Drawing on Meriläinen et al. (2016), these cases can be classified as either semantic copying – where meaning components of a lexical item are transferred from L1 – or combinational copying, which involves the replication of phraseological or syntactic structures. Additionally, some lexical deviations align with manifestations of code-switching, understood here as unintended insertion of L1-based lexical items into English discourse, as opposed to deliberate language alternation (Treffers-Daller, 2009).

Semantic calques were particularly evident at the level of individual lexical items. In many cases, authors selected dictionary equivalents for Ukrainian words without considering English-specific usage constraints or collocational patterns. Frequently misapplied items included verbs and nouns with broad semantic ranges, such as establish, sign, and related derivatives. Further

examples of semantic transfer include expressions such as based on the received data, the research … witnesses, and staying on a diet. While such usages rarely obscure meaning entirely, they compromise stylistic naturalness and precision. Other recurrent lexical confusions involved near-synonymous pairs (different vs. various), functionally distinct verbs (occupy vs. constitute), and part-whole relations (contain vs. include), reflecting insufficient differentiation of semantic scope.

Combinational copying emerged as another dominant pattern, particularly in the construction of collocations and fixed expressions. Authors frequently transferred phraseological structures from Ukrainian into English, resulting in hybrid constructions that deviate from conventional English usage. Prepositional phrases were especially affected, with numerous instances reflecting literal translation of Ukrainian syntactic models (e.g., in four times, on this time, in the limits of). In contrast, certain preposition-related errors were intralingual in nature and appeared to stem from incomplete mastery of English prepositional usage rather than from direct L1 influence.

Beyond prepositional structures, the corpus also contained extended phraseological constructions derived from literal translation of Ukrainian academic conventions. Expressions such as against the background, under the conditions of, and the material collection was realized by exemplify this tendency and contribute to stylistic verbosity and reduced idiomaticity, characteristics often associated with Ukrainian scholarly prose.

Although direct lexical code-switching is uncommon due to the typological distance between Ukrainian and English, deviations were observed in the use of internationalisms – lexical items shared across languages but differing in meaning or usage. Instances such as perspective bioindicators or it is a perspective to use illustrate semantic shifts influenced by Ukrainian usage. A related phenomenon involves the transfer of native orthographic conventions to international compound nouns, as in medico-biological problem.

Orthographic deviations identified in the corpus were relatively limited in number and fell into several broad categories: inconsistency in spelling standards (British vs. American), spelling of geographical names, capitalization errors, and sporadic spelling mistakes. With respect to orthographic standards, occasional shifts between British and American spelling were observed, despite a general preference for American English.

The spelling of Ukrainian toponyms warrants particular attention, as this domain reflects interference from an additionally imposed linguistic system – Russian. Instances such as Kiev and Kharkov suggest reliance on Russian-based transliteration norms by some authors. Furthermore, the lack of a universally accepted English-language standard for Ukrainian geographical names has resulted in parallel spellings (e.g., Polissia/Polissya, Podillia/Podillya, Upper Pobuzhzhia/Verkhnie Pobuzhzhia), contributing to inconsistency across texts. Addressing this issue would require the development of a comprehensive reference resource for Ukrainian toponyms in English. Capitalization errors were most frequently associated with geographical terminology in compound proper names (the Vorskla river, the Transcarpathian lowland). Conversely, instances of unjustified capitalization were noted in references to chemical elements and substances. Additional orthographic deviations include commonly confused word pairs (than/then, data/date) and isolated spelling inaccuracies. Notably, errors involving specialized scientific terminology were rare, indicating a relatively high level of disciplinary lexical competence among the authors.

The analysis of the examined texts revealed a range of deviations from Standard English, along with a limited number of instances of inappropriate use of English academic style. All identified deviations were systematically categorized and summarized in Table 1.

The analysis indicates that the series of deviations stem from both interlingual and intralingual factors. At the lexical level, the most recurrent deviations include various forms of loan translation, inappropriate lexical choices, and limited vocabulary range. These findings partially correspond with the results reported by Kanwal (2025), Kazazoğlu (2020), Rahimi et al. (2025), and Yuniswati (2017), who identify literal translation, inaccurate word choice, incorrect noun forms, flawed comparisons, cross-referencing issues, misordering, and omission as the most frequent categories of errors. At the same time, the present analysis suggests that the distribution and prominence of lexical errors may vary across linguistic and national contexts.

The prevalence of lexical deviations can be attributed to several interrelated factors, including

Table 1

Errors classification in the research manuscripts

№	Category /Aspect	***Frequency, %***
1	Text structure and style	**13**
2	Sentence structure	29
3	Grammar	**26**
4	Lexis • Loan translation • Code switching • Poor vocabulary	**25** 17 2 6
5	Orthography • British vs American spelling • Spelling of toponyms • Capitalisation • Random spelling mistakes	**7** 1 2 1 3
6	Total	**100**

insufficient command of target-language grammar and lexis, reliance on direct translation strategies, limited sensitivity to contextual constraints, and persistent first-language interference. These factors have likewise been emphasized as dominant sources of error in earlier studies (Declerck et al., 2016; Ellen, 2019; Kazazoğlu, 2020). In this respect, Ukrainian authors – similar to other exophonic writers – appear to rely on their native language as a cognitive framework for organizing and verbalizing ideas.

Spelling-related deviations constitute one of the least frequent error categories (7%), a tendency that can largely be explained by the widespread use of automated language-checking tools. Within this group, random spelling errors account for approximately 3%. The spelling of toponyms remains a particularly problematic area, largely due to inconsistencies and ambiguities in existing standardization practices. Additionally, the findings indicate a need for greater accuracy in the application of capitalization rules in English, as well as for consistent adherence to either British or American orthographic conventions, avoiding unmotivated switching between the two.

Conclusions and further research perspectives. The findings of the study have identified several language domains in which Ukrainian authors encounter persistent challenges in effectively communicating scientific ideas in English. These difficulties are primarily associated with a restricted repertoire of academic vocabulary, which may stem from insufficient training in academic writing in both the first and the target languages. Additionally, excessive verbosity emerges as a recurrent stylistic feature that impedes clarity and conciseness in English research writing. The analysis further demonstrates that attempts to construct English expressions on the basis of native-language structural patterns frequently result in hybrid or non-native-like collocations. Such constructions combine features of both languagues, and are therefore perceived as unnatural or stylistically inappropriate by native speakers of English. By contrast, a number of deviations, particularly the misuse of prepositions, can be attributed to intralingual factors, as they do not appear to arise directly from L1 transfer but rather from incomplete internalization of target-language norms.

At the orthographic level, the spelling of toponyms warrants particular attention, as it is often influenced by the presence of a third language, namely Russian. The lack of a single, consistently applied standard for rendering Ukrainian toponyms in English contributes to variability and controversy in their written representation, thereby increasing the likelihood of deviation in scholarly texts.

Taken together, the results provide further evidence of the complex cross-linguistic interactions between the first and target languages in the academic writing of exophonic authors. The observed deviations reflect the combined influence of interlingual transfer and intralingual development, and are often associated with the use of bilingual dictionaries, reliance on direct translation, transfer of national writing conventions, and limited proficiency in target language. These findings reinforce the view that L1 interference remains a significant, though not exclusive, source of error in English research writing of Ukrainian authors.

Finally, the study demonstrates that systematic error analysis offers valuable insights into the specific challenges faced by Ukrainian scholars in producing academic texts in English. Such insights have clear pedagogical implications, as the proposed classification of errors may be integrated into academic writing instruction and contribute to the development of targeted error-based pedagogy for both educators and practitioners.

Further research is warranted to explore error phenomena in additional domains and genres where academic writing is employed. Expanding the scope of investigation may yield benefits not only for the methodology of teaching English for academic purposes but also for applied studies of written discourse in professional and disciplinary contexts.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bailey, S. *Academic writing: A handbook for international students* (4th ed.). London and New York: Routledge. 2015.
2. Crossley, S. A. Linguistic features in writing quality and development: An overview. *Journal of Writing Research*, *11*(3). 2020. Pp. 415–443. doi:10.17239/jowr-2020.11.03.01
3. Danzak, R. The integration of lexical, syntactic, and discourse features in bilingual adolescents' writing: An exploratory approach. *ResearchGate*. 2011. doi: 10.1044/0161-1461(2011/10-0063)
4. Dawson, C. *Introduction to Research Methods: A Practical Guide for Anyone Undertaking a Research Project* (4th ed.). Oxford: How to Books. 2009.
5. Declerck, M., Lemhöfer, K., & Grainger, J. Bilingual language interference initiates error detection: Evidence from language intrusions. *Bilingualism: Language and Cognition*, *20*(5). 2016. Pp. 1010–1016. doi: 10.1017/s1366728916000845
6. Derakhshan, A., & Karimi, E. The interference of first language and second language acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, *5*(10). 2015. P. 2112. doi: 10.17507/tpls.0510.19
7. Ellen, M. ESL, English as a second language: Writing, intermediate & advanced. *Research & Education Association.* 2019.
8. Kanwal, A. Analysis of Errors in Written English EFL Learners: Evidence from Mixed Method. Arab World English Journal (AWEJ). Special Issue on CALL (11). 2025. Pp. 342-363. doi:/10.24093/awej/call11.21
9. Kazazoğlu, S. The impact of L1 interference on foreign language writing: A contrastive error analysis. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2020. doi: 10.17263/jlls.803621
10. Kozolup M., Patiyevych O., Kryzhanivska H., Antokhiv-Skolozdra O. Challenges for non-English speakers: inter- and intralingual factors shaping the writing of Ukrainian authors in biological sciences. *Studia Biologica*. Vol. 17. No 3. 2023. Pp. 167–188. doi: 10.30970/sbi.1703.728
11. Крижанівська Г.Т., Козолуп М.С., Патієвич О.В. Наукова стаття англійською мовою: проблеми письма та шляхи їхнього вирішення. *Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету. Серія «Філологія».* 2024. Вип. 70. С. 43–46. doi: 10.32782/2409-1154.2024.70.9
12. Mansoor, M. S., & Salman, Y. M. Linguistic deviation in literary style. *Cihan University – Erbil Journal of Humanities and Social Sciences, 4*(1). 2020. Pp. 7–16. doi: 10.24086/cuejhss.v4n1y2020.pp7-16
13. Marita, T., & Jufrizal, J. L1 Syntactic Interference in ESP Students' Writing Assignments. *Proceedings of the Eighth International Conference on English Language and Teaching*. 2020. doi: 10.2991/assehr.k.210914.032
14. Meriläinen, L., Riionheimo, H., Kuusi P., Lantto H. Loan translations as a language contact phenomenon: Crossing the boundaries between contact linguistics, second language acquisition research and translation studies. *Philologia Estonica Tallinnensis, 1*. 2016. Pp. 104–124. doi: 10.22601/PET.2016.01.07
15. Mickan, A., McQueen, J. M., & Lemhöfer, K. Between-language competition as a driving force in foreign language attrition. *Cognition*, *198*. 2020. doi: 10.1016/j.cognition.2020.104218
16. Nawal, A. F. Cognitive load theory in the context of second language academic writing. *Higher Education Pedagogies, 3*(1). 2018. Pp. 385–402. doi: 10.1080/23752696.2018.1513812
17. O'Leary, J. A., & Steinkrauss, R. Syntactic and lexical complexity in L2 English academic writing: Development and competition. *Ampersand*, *9*. 2022. doi: 10.1016/j.amper.2022.100096
18. Rahimi, M., Fathi, J., Zou, D. Exploring the impact of automated written corrective feedback on the academic writing skills of EFL learners: An activity theory perspective. *Educ. Inf. Technol.* 30. 2025. Pp. 2691–2735. doi: 10.1007/s10639-024-12896-5
19. Swales, J. M., & Feak, C. B. *Academic writing for graduate students: Essential Tasks and Skills*. 2012.
20. Treffers-Daller, J. Code-switching and transfer: An exploration of similarities and differences. In B. Bullock & A. Toribio (Eds.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press. 2009. Pp. 58–74. doi: 10.1017/CBO9780511576331.005
21. Von Grebmer Zu Wolfsthurn, S., Pablos, L., & Schiller, N. O. Cross-linguistic interference in late language learners: An ERP study. *Brain and Language*, *221*. 2021. doi: 10.1016/j.bandl.2021.104993
22. Wang, L. Switching to first language among writers with differing second-language proficiency. *Journal of Second Language Writing, 12*(4). 2003. Pp. 347–375. doi: 10.1016/j.jslw.2003.08.003
23. Yakhontova, T. *Linguistic genealogy of academic communication.* Monograph. Lviv : Ivan Franko National University of Lviv. 2009.
24. Yakhontova, T. English Writing of Non-Anglophone Researchers. *Journal of Korean Medical Science, 35*(26). 2020. doi:10.3346/jkms.2020.35.e216
25. Yuniswati, M. The study of L1 interference on English compositions made by eighth graders. *Ellite : Journal of English Language, Literature, and Teaching*, *2*(2). 2017. Pp. 94–100. doi: 10.32528/ellite.v2i2.1508

26. Zhao, J. Native speaker advantage in academic writing? Conjunctive realizations in EAP writing by four groups of writers. *Ampersand, 4.* 2017. Pp. 47–57. doi: 10.1016/j.amper.2017.07.001

REFERENCES:

1. Bailey, S. (2015). *Academic writing: A handbook for international students* (4th ed.). London and New York: Routledge.

2. Crossley, S. A. (2020). Linguistic features in writing quality and development: An overview. *Journal of Writing Research*, *11*(3). Pp. 415-443. doi: 10.17239/jowr-2020.11.03.01

3. Danzak, R. (2011). The integration of lexical, syntactic, and discourse features in bilingual adolescents' writing: An exploratory approach. *ResearchGate*. doi: 10.1044/0161-1461(2011/10-0063)

4. Dawson, C. (2009) *Introduction to Research Methods: A Practical Guide for Anyone Undertaking a Research Project* (4th ed.). Oxford: How to Books.

5. Declerck, M., Lemhöfer, K., & Grainger, J. (2016). Bilingual language interference initiates error detection: Evidence from language intrusions. *Bilingualism: Language and Cognition*, *20*(5). Pp. 1010–1016. doi: 10.1017/s1366728916000845

6. Derakhshan, A., & Karimi, E. (2015). The interference of first language and second language acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, *5*(10). P. 2112. doi: 10.17507/tpls.0510.19

7. Ellen, M. (2019). ESL, English as a second language: Writing, intermediate & advanced. *Research & Education Association.*

8. Kanwal, A. (2025). Analysis of Errors in Written English EFL Learners: Evidence from Mixed Method. Arab World English Journal (AWEJ). Special Issue on CALL (11). Pp. 342–363. doi: 10.24093/awej/call11.21

9. Kazazoğlu, S. (2020). The impact of L1 interference on foreign language writing: A contrastive error analysis. *Journal of Language and Linguistic Studies*. doi: 10.17263/jlls.803621

10. Kozolup, M., Patiyevych, O., Kryzhanivska, H., Antokhiv-Skolozdra, O. (2023). Challenges for non-English speakers: inter- and intralingual factors shaping the writing of Ukrainian authors in biological sciences. *Studia Biologica*. Vol. 17. No 3. Pp. 167–188. doi: 10.30970/sbi.1703.728

11. Kryzhanivska, H., Kozolup, M., Patiievych, O. (2024). Naukova stattya anhliys′koyu movoyu: problemy pys′ma ta shlyakhy yikhn′oho vyrishennya [Research article in English: challenges faced by Ukrainian scientists and ways to overcome them]. *Naukovyy visnyk mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu*. *Seriya: Filolohiya.* Vol. 70, pp. 43–46 [in Ukrainian]. doi:10.32782/2409-1154.2024.70.9

12. Mansoor, M. S., & Salman, Y. M. (2020). Linguistic deviation in literary style. *Cihan University – Erbil Journal of Humanities and Social Sciences, 4*(1). Pp. 7–16. doi: 10.24086/cuejhss.v4n1y2020.pp7-16

13. Marita, T. & Jufrizal, J. (2020). L1 Syntactic Interference in ESP Students' Writing Assignments. *Proceedings of the 8th International Conference on English Language and Teaching*. doi:10.2991/assehr.k.210914.032

14. Meriläinen, L., Riionheimo, H., Kuusi P., Lantto H. (2016). Loan translations as a language contact phenomenon: Crossing the boundaries between contact linguistics, second language acquisition research and translation studies. *Philologia Estonica Tallinnensis, 1.* Pp. 104–124. doi: 10.22601/PET.2016.01.07

15. Mickan, A., McQueen, J. M., & Lemhöfer, K. (2020). Between-language competition as a driving force in foreign language attrition. *Cognition*, *198*. doi: 10.1016/j.cognition.2020.104218

16. Nawal, A. F. (2018). Cognitive load theory in the context of second language academic writing. *Higher Education Pedagogies, 3*(1). Pp. 385–402. doi: 10.1080/23752696.2018.1513812

17. O'Leary, J. A., & Steinkrauss, R. (2022). Syntactic and lexical complexity in L2 English academic writing: Development and competition. *Ampersand*, *9*. doi: 10.1016/j.amper.2022.100096

18. Rahimi, M., Fathi, J., Zou, D. (2025). Exploring the impact of automated written corrective feedback on the academic writing skills of EFL learners: An activity theory perspective. *Educ. Inf. Technol.* 30. Pp. 2691–2735. doi: 10.1007/s10639-024-12896-5

19. Swales, J. M., & Feak, C. B. (2012). *Academic writing for graduate students: Essential Tasks and Skills*.

20. Treffers-Daller, J. (2009). Code-switching and transfer: An exploration of similarities and differences. In B. Bullock & A. Toribio (Eds.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching.* Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 58–74. doi:10.1017/CBO9780511576331.005

21. Von Grebmer Zu Wolfsthurn, S., Pablos, L., & Schiller, N. O. (2021). Cross-linguistic interference in late language learners: An ERP study. *Brain and Language*, *221.* doi:10.1016/j.bandl.2021.104993

22. Wang, L. (2003). Switching to first language among writers with differing second-language proficiency. *Journal of Second Language Writing, 12*(4). Pp. 347-375. doi:10.1016/j.jslw.2003.08.003

23. Yakhontova, T. (2009). *Linguistic genealogy of academic communication.* Monograph. Lviv : Ivan Franko National University of Lviv.

24. Yakhontova, T. (2020). English Writing of Non-Anglophone Researchers. *Journal of Korean Medical Science, 35*(26). doi: 10.3346/jkms.2020.35.e216

25. Yuniswati, M. (2017). The study of L1 interference on English compositions made by eighth graders. *Ellite : Journal of English Language, Literature, and Teaching*, *2*(2). Pp. 94–100. doi: 10.32528/ellite.v2i2.1508

26. Zhao, J. (2017). Native speaker advantage in academic writing? Conjunctive realizations in EAP writing by four groups of writers. *Ampersand, 4.* Pp. 47–57. doi: 10.1016/j.amper.2017.07.001

Дата першого надходження статті до видання: 17.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 373.3.016:81-028.31]:001.89
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.27

Світлана РОМАНЮК
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та методики початкової освіти факультету педагогіки, психології та соціальної роботи, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, вул. Рівненська, 14, м. Чернівці, Україна, 58000
***ORCID:** 0000-0002-9905-8880*

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

Оксана КОСТАЩУК
кандидат педагогічних наук, доцент, асистент кафедри педагогіки та методики початкової освіти факультету педагогіки, психології та соціальної роботи, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, вул. Коцюбинського, 2, м. Чернівці, Україна, 58000
***ORCID:** 0000-0003-2938-1436*

Бібліографічний опис статті: Романюк, С., Предик, А., Костащук, О. (2026). Джерельна база досліджень українських науковців про технології реалізації мовно-літературної освітньої галузі у школах з мовами навчання нацменшин. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 196–204, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.27

ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ДОСЛІДЖЕНЬ УКРАЇНСЬКИХ НАУКОВЦІВ ПРО ТЕХНОЛОГІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ У ШКОЛАХ З МОВАМИ НАВЧАННЯ НАЦМЕНШИН

Актуальність теми наукової статті зумовлюється потребою якісного прогнозування певних нововведень у теорію і практику реалізації мовно-літературної освітньої галузі, яке враховувало б творчі здобутки сучасного дослідницького поля. Наголошено на потребі оновлення джерельної бази досліджень щодо напрямів і тенденцій у галузі мовно-літературної освіти. Мета наукової розвідки полягає в здійсненні системного аналізу навчально-методичних праць у контексті технологій реалізації мовно-літературної освітньої галузі, які були підготовлені науковцями Інституту педагогіки НАПН України. Актуалізовано інформацію про кілька ракурсів здійсненого наукового пошуку (змістовий, часовий і функціональний), а також про принцип системного аналізу джерельної бази – предметно-хронологічний. Аналіз доступних праць, які побачили світ впродовж 2019–2024 рр., представлено за такими змістовими профілями: збірники; методичні посібники; методичні рекомендації; монографії; бібліографічні покажчики; практичні посібники.

Зроблено узагальнення про ті проблеми, навколо яких сучасні дослідники сконцентрували свій науковий пошук, а саме: мовно-літературна освіта корінних народів і національних меншин України; формування комунікативної компетентності учнів; читання в сучасному інформаційному суспільстві; формування читацької грамотності учнів; завдання для розвитку читацької грамотності здобувачів освіти; міжпредметні завдання для уроків літературного читання; формування у здобувачів освіти навичок створювати власні висловлювання; усне мовлення; продуктивне мовленнєве спілкування; методи компетентнісного навчання української мови; збагачення в учнів словникового запасу з української мови; мовленнєві жанри на уроках української мови; алгоритми подолання освітніх втрат. Зазначено, що подальші напрями наукових пошуків у вимірі технологій мовно-літературної освітньої галузі варто спрямувати на ґрунтовне дослідження персоналістичного складника означеної проблеми.

***Ключові слова:** наукове дослідження, джерельна база дослідження, збірники, Інститут педагогіки НАПН України, мовно-літературна освітня галузь, педагогічна думка, посібники, початкова школа.*

Svitlana ROMANIUK
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education at the Faculty of Pedagogy, Psychology and Social Work, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Rivne str., 14, Chernivtsi, Ukraine, 58000
ORCID: *0000-0002-9905-8880*

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

Oksana KOSTASHCHUK
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education at the Faculty of Pedagogy, Psychology and Social Work, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Kotsiubynsky str., 2, Chernivtsi, Ukraine, 58000
ORCID: *0000-0003-2938-1436*

To cite this article: Romaniuk, S., Predyk, A., Kostashchuk, O. (2026). Dzherelna baza doslidzhen ukrainskykh naukovtsiv pro tekhnolohii realizatsii movno-literaturnoi osvitnoi haluzi u shkolakh z movamy navchannia natsmenshyn [Source database of research by Ukrainian scientists on technologies for implementing the language and literary educational field in schools with languages of instruction of national minorities]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 196–204, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.27

SOURCE DATABASE OF RESEARCH BY UKRAINIAN SCIENTISTS ON TECHNOLOGIES FOR IMPLEMENTING THE LANGUAGE AND LITERARY EDUCATIONAL FIELD IN SCHOOLS WITH LANGUAGES OF INSTRUCTION OF NATIONAL MINORITIES

The relevance of the topic of scientific research is determined by the need for qualitative forecasting of certain innovations in the theory and practice of implementing the linguistic and literary educational field, which would take into account the creative achievements of the modern research field. The need to update the source base of research on directions and trends in the field of language and literary education is emphasized. The purpose of the scientific research is to conduct a systematic analysis of educational and methodological works in the context of technologies for implementing the language and literary educational field, which were prepared by scientists of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Sciences of Ukraine. Information has been updated about several perspectives of the scientific search (content, time, and functional), as well as about the principle of systematic analysis of the source database – subject-chronological. The analysis of available published works during 2019–2024 is presented according to the following content profiles: collections; methodological manuals; methodological recommendations; monographs; bibliographical indexes; practical manuals.

A generalization has been made about the problems around which modern researchers have concentrated their scientific research, namely: linguistic and literary education of indigenous peoples and national minorities of Ukraine; formation of communicative competence of students; reading in the modern information society; formation of reading literacy of students; tasks for the development of reading literacy of education seekers; cross-curricular tasks for literary reading lessons; developing in students the skills to create their own statements; oral speech; productive speech communication; methods of competency-based teaching of the Ukrainian language; enrichment of students' Ukrainian vocabulary; speech genres in Ukrainian language lessons; algorithms for overcoming educational losses. It is noted that further directions of scientific research in the measurement of technologies in the linguistic and literary educational field should be directed towards a thorough study of the personalistic component of the problem.

Key words: *source database, research source base, collections, Institute of Pedagogy of the National Academy of Sciences of Ukraine, language and literary educational branch, pedagogical thought, manuals, elementary school.*

Актуальність проблеми. З-посеред актуальних завдань модернізації освітніх процесів в Україні, яка системно відбувається у контексті європейських пріоритетів, важливе місце відве-

дено консолідації зусиль освітянської спільноти щодо якісної реалізації мовно-літературної освітньої галузі у Новій укранській школі. Цілком логічно, що комплексне дослідження цієї широкоформатної і різновекторної освітньої діяльності (досить згадати про завдання останньої, задекларовані у Державному стандарті освіти) передбачає потребу доцільного прогнозування певних нововведень у відповідні технології з урахуванням сучасного дослідницького поля. Здійснений нами науковий пошук засвідчує, що «ідеологія» мовно-літературної освітньої галузі презентується вітчизняними науковцями і практиками (викладачами, вчителями) у руслі відповідності форм, методів і засобів її реалізації до нових вимог, до педагогічної науки і до нових умов розвитку українського суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Без перебільшення можна стверджувати, що науковим підґрунтям конструктивного реформування системи педагогічної діяльності під назвою «реалізація мовної і літературної освіти» у загальноосвітній школі загалом і в початковій школі зокрема є численні праці, у яких розкрито її теоретичні, методологічні й методичні засади (В. Бадер, П. Білоусенко, М. Вашуленко, С. Дорошенко, М. Кочерган, Л. Мацько, І. Олійник, К. Пономарьова, К. Прищепа, І. Ющук та ін.), висвітлено різноаспектні питання професійної підготовки вчителів до здійснення цієї освітньої праці (В. Дороз, О. Костів, О. Потапенко, О. Семеног, О. Сколоздра-Шепітко, та ін.), досліджено становлення і розвиток методики навчання української мови як науки (І. Гуменюк, С. Яворська та ін.). Разом з тим, у наукових працях українських учених ми не виявили інформацію, яка у загальних рисах, репрезентувала сучасні здобутки науковців, що можуть стати фундаментом для нових досліджень з різноманітних проблем методики мовно-літературної освітньої галузі у школі. Таким чином, існує суперечність між нагромадженим вітчизняною наукою масивом праць, присвячених технологіям реалізації мовно-літературної освітньої галузі і недостатнім представленням у змісті цих розвідок хронологічно нових напрацювань українських авторів.

Наша стаття наближає до розв'язання означеної суперечності: у її змісті анонсовано низку досліджень, присвячених сучасним напрямам і тенденціям у галузі мовно-літературної освіти. Вважаємо що означений змістовий контент, доцільно поєднаний з широким творчим доробком вчених про основи наукових досліджень (тут можна згадати про праці таких вчених: О. Дубасенюк, Н. Ковтун, О. Крушельницька, С. Сисоєва, З. Партико, М. Пилипчук, В. Руденко, Н. Руденко, А. Філіпенко та ін.), може придатися також для започаткування ґрунтовної розвідки про науку та її еволюцію, про етику наукової діяльності, про науковий текст і вимоги до нього та ін.

Мета статті – здійснити системний аналіз навчально-методичних праць щодо технологій реалізації мовно-літературної освітньої галузі, підготовлених українськими науковцями Інституту педагогіки НАПН України[1]; визначити особливості та змістовий ракурс цих джерел.

Виклад основного матеріалу дослідження. У висвітленні проблеми дослідження ми звернулися до кількох ракурсів наукового пошуку. Так, змістовий аспект вимагав виокремлення найбільш істотних тематичних профілів, інтегрування яких утворює багатовекторну множину – «навчально-методичні джерела щодо технологій реалізації мовно-літературної освітньої галузі». За часовою складовою, ми визначили хронологічні межі, впродовж яких побачили світ розвідки, вибрані нами для аналізу, а саме: 2019–2024 рр. Функціональний ракурс дослідження орієнтував на встановлення практичного призначення здобутих педагогічних знань. Чи не найбільш ефективним принципом здійсненого системного аналізу вважали предметно-хронологічний. За цим, «предметно» віднайдені джерела досліджувалися за такими змістовими профілями: збірники; методичні посібники; методичні рекомендації; монографії; бібліографічні покажчики; практичні посібники. Своєю чергою, «хронологічність» уможливила окреслення протяжності у часі вітчизняної педагогічної думки щодо репрезентації проблеми технологій реалізації мовно-літературної освітньої галузі та виокремлення ключових здобутків дослідників у цій сфері.

Аналіз розвідок представимо за вказаними вище змістовими профілями.

[1] Інформацію ми черпали з вебсайту Інституту педагогіки НАПН України : URL: https://undip.org.ua/rubric/digest/

1. Збірники.

Помітний вплив на формування ідейної і змістової сутності проблеми читання можуть мати інформаційні матеріали збірника виступів учасників І Всеукраїнської науково-практичної конференції «Проблема читання в сучасному інформаційному суспільстві» (The problem of reading, 2019), яка відбулася 2019 року. У змісті цього видання віддзеркалено глибоке розуміння авторами текстів порушеної на форумі проблеми і ґрунтовне розкриття ними таких завдань проблеми читання: читання як інтелектуально-емоційна діяльність дітей та юнацтва; змістове наповнення шкільних програм і підручників української літератури крізь призму суспільних викликів сучасності; проблема формування компетентного учня-читача та ін.

Глибоким аналізом актуальних питань навчання української мови в закладах освіти з навчанням мов корінних народів та національних меншин і висвітленням інновацій у навчанні мов вирізняється зміст збірника «Мовно-літературна освіта корінних народів і національних меншин України: стан і перспективи» (Movno-literaturna osvita, 2021). Видання презентує тези учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції з нагоди 95-річчя Інституту педагогіки НАПН України (2021). Представлений у збірнику контент є, на нашу думку, вельми важливим для розуміння актуальних проблем мовної освіти.

У червні 2021 року в Інституті педагогіки НАПН України проходила літня школа під назвою «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів». З-посеред важливих результатів школи роботи цієї школи – розроблені її учасниками завдання для розвитку читацької грамотності учнів (підґрунтям означеного змістового контенту стали пробні тестові запитання PISA-2018). Вищезгадані завдання знайшли своє відображення у виданому 2023 року «Збірнику завдань у форматі PISA для розвитку читацької грамотності учнів» (Zbirnyk zavdan u formati PISA, 2021). Не деталізуючи зміст збірника, зазначимо, що він є досить інформативо-просвітницьким для усіх небайдужих до проблеми формування читацької грамотності дітей та юнацтва.

Доволі комплексною рефлексією щодо фактичного матеріалу у вимірі конструктивних рекомендацій, дотичних до формування предметної і ключових компетентностей учнів у процесі навчання української мови, розглядаємо збірник «Методи компетентнісного навчання української мови» (Metody kompetentnisnoho navchannia, 2023). Зауважмо, що видання опубліковано 2023 року, за результатами проведеного круглого столу.

2. Методичні посібники.

Заслуговує на схвалення методичний посібник К. Пономарьової під назвою «Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови» (Ponomarova, 2020), який побачив світ 2020 року. У ньому висвітлено структуру комунікативної компетентності молодшого школяра, ґрунтовно проаналізовано нову типову освітню програму мовно-літературної галузі. Посібник репрезентує також інформацію про компетентнісні результати відповідного навчання. Оцінюючи значення видання, відзначаємо, що у ньому детально схарактеризовано дидактичний і методичний супровід освітньої діяльності під назвою «формування комунікативної компетентності учнів», яка прогнозовано реалізовуватиметься під час навчання української мови в початковій школі.

Для усіх, хто цікавиться освітянськими форматами, дотичними до проблеми функції і видів міжпредметних зв’язків, своєрідною настільною книгою, з якої можна черпати інформацію відповідного контексту, може стати надрукований 2020 року посібник О. Савченко «Система міжпредметних завдань на уроках з літературного читання» (Savchenko, 2020). Для більш ґрунтовного розуміння сутності проблеми, авторка актуалізувала систему міжпредметних завдань – останні ідентифіковано як основний засіб реалізації міжпредметних зв’язків уроків літературного читання із змістовим наповненням інших дисциплін.

Вдалою спробою представити психолого-педагогічні аспекти становлення й розвитку навички читання учнів початкової школи на різних етапах навчання вважаємо посібник В. Мартиненко «Індивідуальний підхід до формування і розвитку навички читання молодших школярів» (Martynenko, 2020). Його поява датується 2020 роком. У змісті цього видання доволі глибоко осмислено типові й індивідуальні труднощі навчання читання учнів, які пов’язані зокрема з функціональною незрілістю у дітей

пізнавальних процесів та низкою соціальних чинників. Крім розлогого аналізу цих труднощів, у посібнику обґрунтовано низку організаційних і педагогічних умов для подолання тих труднощів читання, що зумовлені особливостями мовленнєвого розвитку здобувачів освіти, їхнього зорового сприймання й різноманітних властивостей уваги. Прикладний вимір розвідки полягає у тому, що у ній запропоновано вправи і завдання, спрямовані на формування в учнів початкових класів умінь переглядового виду читання.

2022 року з'явився посібник Л. Шевчук «Компетентнісний підхід до збагачення в учнів 3–4 класів словникового запасу з української мови в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин» (Shevchuk, 2022). У ньому знайшла своє відображення проблема словникової роботи у процесі навчання української мови учнів початкової школи закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин. У методичному посібнику анонсовано, крім іншого, специфіку вивчення мови в умовах білінгвізму. Цінність видання полягає й у тому, що в ньому описано зміст методики збагачення словникового запасу з української мови учнів 3–4 класів на засадах компетентнісного підходу.

Проблемі актуалізації, популяризації і прогнозування впровадження багатомовної освіти присвячено виданий 2023 року посібник «Науково-методичні засади реалізації моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин» (автори: О. Фідкевич, В. Снєгірьова, Н. Бакуліна, Л. Давидюк) (Naukovo-metodychni zasady, 2023). Мета початкової освіти декларується у цій розвідці як формування в учнів здатності компетентно послуговуватися декількома мовами (використовувати їх для спілкування та навчання; толерантно взаємодіяти в полікультурному суспільстві та ін.). Поціновуючи змістове наповнення посібника, наголосимо, що у ньому також схарактеризовано низку ефективних методів, прийомів і методик, які є конструктивними у вимірі реалізації багатомовної освіти, а саме: зіставний метод; рецептивний метод; тандем-метод; метод перекладу; методика CLIL; прийом скафолдингу; прийом переключення мовних кодів та ін.

Без перебільшення можна стверджувати, що реальне практичне значення для вчителів-словесників, методистів, а також студентів-філологів закладів вищої педагогічної освіти може мати інформація, викладена у посібнику «Формування читацької грамотності учнів 5–6 класів на уроках української літератури» (Yatsenko & Slyzhuk, 2024). Видання з'явилося 2024 року. Його автори – Т. Яценко і О. Слижук – уміло визначили психолого-педагогічні засади формування читацької грамотності школярів під час вивчення літератури, розкрили специфіку формування читацької грамотності учнів 5–6 класів на уроках української літератури. Важливою залишається незаперечна і очевидна спрямованість змісту посібника на формат європейського освітнього простору – у ньому, крім іншого, означено сутнісні характеристики системи вмінь кваліфікованого читача в контексті вимог PISA.

3. Методичні рекомендації.

2020 рік позначився появою видання О. Вашуленко «Формування у молодших школярів умінь створювати власні висловлювання на уроках літературного читання» (Vashulenko, 2020). Актуальність цих методичних рекомендацій зумовлена, на нашу думку, потребою створення дидактико-методичного супроводу формування в учнів початкової школи умінь створювати зв'язні висловлювання за змістом прочитаного. Характерно, що інформація про умови підвищення ефективності організації навчально-мовленнєвої діяльності молодших школярів на уроках літературного читання представлена таким чином, що вона чудово резонує зі змістом деяких освітніх програм закладів вищої освіти: ідеться про те, що цю інформацію можна комплексно використати в освітньому процесі ЗВО з метою удосконалення змісту методичної підготовки майбутніх учителів, які планують працювати в початкових класах.

Виразним підтвердженням актуальності проблеми формування навичок аудіювання і говоріння є методичні рекомендації Т. Хорошковської-Носач «Система вправ і завдань для формування в учнів 1–4 класів усного мовлення на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин» (Khoroshkovska-Nosach, 2022). У виданні, поява якого датована 2022 роком,

крім теоретичних аспектів проблеми, представлено також розроблені авторкою конкретні вправи і завдання, які стратегічно й концептуально спрямовані на практичне розв'язання проблеми. Що особливо помітно, у представленому змісті враховано результати порівняльного аналізу мовних систем української та низки рідних для учнів мов (зокрема, молдовської, польської, румунської чи угорської).

Проблемі формування продуктивного мовленнєвого спілкування, зокрема, визначенню особливостей реалізації цього педагогічного процесу з-поміж учнів загальноосвітньої школи з навчанням мовами національних меншин, присвятила свої рекомендації К. Ладоня: у 2022 році з'явився її збірник «Формування в учнів 3–4 класів умінь продуктивного мовленнєвого спілкування на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин» (Ladonia, 2022).

4. Монографії.

Підтвердженням актуальності різноманітних питань, дотичних до проблеми технологій мовно-літературної освітньої галузі, є, крім іншого, факти появи монографій відповідного змісту. Одна з таких – «Методи навчання української мови учнів гімназії та ліцею» (Metody navchannia, 2023), підготовлена 2023 року колективом авторів, а саме: Н. Голуб, О. Горошкіна, Н. Бондаренко, В. Новосьолова, Л. Попова. У змісті цієї монографічної праці знайшли відображення теми про структуру і функції методів, про пріоритетні методи навчання української мови в компетентнісно орієнтованих методиках, про особливості використання цих методів на уроках української мови та ін. Зазначимо також, що автори приділили багато уваги аналізу методів дистанційного навчання.

5. Бібліографічні покажчики.

Доволі інформативним у контексті висвітлення проблеми нашого дослідження вважаємо «Бібліографічний покажчик наукових праць відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України за НДР (2018–2020)» (Bibliohrafichnyi pokazhchyk, 2021). Предметом рефлексії цього видання, яке побачило світ 2021 року, стала низка результатів науково-дослідної роботи, реалізованої впродовж 2018–2020 рр. під титулом «Методика компетентнісно орієнтованого навчання мов та літератур національних меншин у ліцеї».

6. Практичні посібники.

Під час аналізу джерельної бази, нашу увагу привернув виданий 2020 року посібник Н. Голуб, В. Новосьолової і Л. Галаєвської «Мовленнєві жанри на уроках української мови в ліцеї (рівень стандарту)» (2020) (Holub, Novosolova & Halaievska, 2020). За змістом викладеного у ньому можемо стверджувати, що праця увиразнює інформацію про мовленнєві жанри (вивчення цього тематичного профілю уперше введено до шкільної програми з української мови для учнів ліцею). Автори посібника обґрунтовують доцільність згаданої інновації: в анотації до видання вони зазначили, що вивчення мовленнєвих жанрів сприяє функційності мовних знань і навичок, а також, що важливо, – сприяє позитивній міжособистісній взаємодії, подоланню бар'єрів у спілкуванні і самореалізації учнів. Ще одна важлива констатація – у розвідці уміщено матеріали, яких немає в жодному посібнику чи підручнику з методики української мови. Амбітною метою для авторів видання стала також «пропозиція» мовного матеріалу для вчителів щодо реалізації їхніх творчих ідей.

Низку актуальних проблем сучасної вітчизняної освіти репрезентує посібник «Українська література. 5 клас: експрес-курс подолання освітніх втрат» (Ukrainska literatura, 2023). Видання, що з'явилося 2023 року, пропонує, крім іншого, розробку чіткої візії і плану дій щодо алгоритмів і шляхів подолання навчальних втрат – серед них: коригувальна навчальна програма; календарно-тематичне планування уроків відповідно до цієї навчальної програми; діагностувальні кейси для виявлення об'єктивного стану освітніх втрат учнів п'ятих класів; картки формувального оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти під час опрацювання навчальних тем експрес-курсу та ін.

На завершення нашого короткого аналізу згадаємо також про виданий 2024 року посібник «Практикум з методики навчання української мови» (автори: Н. Голуб, О. Горошкіна, Н. Бондаренко, В. Новосьолова, Л. Попова) (Praktykum z metodyky, 2024), у якому подано значний фактичний матеріал, присвячений теоретико-практичним аспектам методики компе-

тентнісно орієнтованого навчання української мови.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, зміст вітчизняних наукових досліджень, присвячених мовній і літературній освіті, є доволі різновекторним та охоплює широкий комплекс матеріалів, що вирізняються за інформативним контентом та іншими характеристиками. Разом з тим, попри сталу тенденцію щодо розширення і урізноманітнення джерельної бази наукових розвідок про методику і технології мовно-літературної освітньої галузі, слід визнати, що ця «база» могла б бути повнішою, більш вичерпною, зокрема, насиченою новими працями, які підготовлені українськими вченими впродовж, до прикладу, останніх п'яти років.

З усього, можемо зробити низку узагальнень щодо здійсненого нами наукового пошуку. Коло наукових інтересів сучасних дослідників, розвідки яких було проаналізовано, сконцентроване навколо таких проблем: мовно-літературна освіта корінних народів і національних меншин України; формування комунікативної компетентності учнів; читання в сучасному інформаційному суспільстві; формування читацької грамотності учнів; завдання для розвитку читацької грамотності здобувачів освіти; міжпредметні завдання для уроків літературного читання; індивідуальний підхід до розвитку в учнів навичок читання; формування у здобувачів освіти навичок створювати власні висловлювання; усне мовлення; продуктивне мовленнєве спілкування; методи компетентнісного навчання української мови; збагачення в учнів словникового запасу з української мови; мовленнєві жанри на уроках української мови; алгоритми подолання освітніх втрат. Значення проаналізованих праць, які з'явилися впродовж 2019–2024 рр., вбачаємо у тому, що вони потенційно можуть сприяти формуванню джерельного підґрунтя для нових досліджень з різноманітних проблем у вимірі технологій мовно-літературної освітньої галузі.

Наше дослідження відкриває перспективне поле для подальших напрямів наукових пошуків. Вважаємо, що останні варто спрямувати насамперед на ґрунтовне дослідження персоналістичного складника – ідеться про потребу аналізу творчих здобутків окремих українських науковців, праці яких є найбільш репрезентативними у висвітленні актуальних питань мовно-літературної освітньої галузі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бібліографічний покажчик наукових праць відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України за НДР (2018–2020) : довідник / за ред. О. Фідкевич; [упоряд. : Бакуліна Н.]. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2021. 25 с.

2. Вашуленко О. Формування у молодших школярів умінь створювати власні висловлювання на уроках літературного читання : методичні рекомендації [Електронне видання]. Київ : Педагогічна думка, 2020. 71 с.

3. Голуб Н., Новосьолова В., Галаєвська Л. Мовленнєві жанри на уроках української мови в ліцеї (рівень стандарту) : практичний посібник. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 128 с.

4. Збірник завдань у форматі PISA для розвитку читацької грамотності учнів. Частина 1 / Авт. колектив; уклад.: проф. О. Локшина та проф. О. Заболотна; за заг. ред. професора О. Топузова; (2-ге електронне видання, доповнене). Київ : Педагогічна думка, 2023. 77 с.

5. Ладоня К. Формування в учнів 3–4 класів умінь продуктивного мовленнєвого спілкування на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин : методичні рекомендації. Київ : Педагогічна думка, 2022. 36 с.

6. Мартиненко В. Індивідуальний підхід до формування і розвитку навички читання молодших школярів : методичний посібник. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 104 с.

7. Методи компетентнісного навчання української мови : збірник матеріалів круглого столу, присвяченого пам'яті члена-кореспондента НАПН України, доктора педагогічних наук, професора Біляєва О. М. (28 вересня 2023 р., м. Київ). Київ : Педагогічна думка, 2023. 105 с.

8. Методи навчання української мови учнів гімназії та ліцею : монографія / Н. Голуб та ін. [Електронне видання]. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2023. 230 с.

9. Мовно-літературна освіта корінних народів і національних меншин України: стан і перспективи [Електронний ресурс] : збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої пам'яті відомої вченої Ґудзик І. П. (1940–2009) та з нагоди 95-річчя Інституту педагогіки НАПН України 25 листопада 2021 року / за наук. ред. Н. І. Богданець-Білоскаленко. Київ : Педагогічна думка, 2021. 74 с.

10. Науково-методичні засади реалізації моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин : методичний посібник / О. Фідкевич, В. Снєгірьова, Н. Бакуліна, Л. Давидюк [Електронне видання]. Київ : Педагогічна думка, 2023. 145 с.

11. Пономарьова К. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови : методичний посібник. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 88 с.

12. Практикум з методики навчання української мови : практичний посібник / Н. Голуб та ін. [Електронне видання]. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. 142 с.

13. Проблема читання в сучасному інформаційному суспільстві : матеріали І Всеукраїнської науково-практичної конференції, 12 вересня 2019 р., м. Київ / за заг. ред. Т. Яценко. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. 122 с.

14. Савченко О. Система міжпредметних завдань на уроках з літературного читання : методичний посібник. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2020. 104 с.

15. Українська література. 5 клас: експрес-курс подолання освітніх втрат : практичний порадник; за заг. ред. Т. Яценко / автори: Т. Яценко, І. Тригуб, О. Слижук. Київ : Педагогічна думка, 2023. 58 с.

16. Хорошковська-Носач Т. Система вправ і завдань для формування в учнів 1–4 класів усного мовлення на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин : методичні рекомендації [Електронне видання]. Київ : Педагогічна думка, 2022. 69 с.

17. Шевчук Л. Компетентнісний підхід до збагачення в учнів 3–4 класів словникового запасу з української мови в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин : методичний посібник [Електронне видання]. Київ : Педагогічна думка, 2022. 125 с.

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

REFERENCES:

1. Bibliohrafichnyi pokazhchyk naukovykh prats viddilu navchannia mov natsionalnykh menshyn ta zarubizhnoi literatury Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy za NDR (2018–2020) (2021) [Bibliographic index of scientific works of the Department of Teaching Languages of National Minorities and Foreign Literature of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Sciences of Ukraine for research] : dovidnyk / za red. O. Fidkevych; [uporiad. : Bakulina N.]. Kyiv : Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy. 25 s. (in Ukrainian).

2. Vashulenko, O. (2020). Formuvannia u molodshykh shkoliariv umin stvoriuvaty vlasni vyslovliuvannia na urokakh literaturnoho chytannia [Developing the skills of younger schoolchildren to create their own statements in literary reading lessons] : metodychni rekomendatsii. Kyiv : Pedahohichna dumka. 71 s. (in Ukrainian).

3. Holub, N., Novosolova, V. & Halaievska, L. (2020). Movlennievi zhanry na urokakh ukrainskoi movy v litsei (riven standartu) [Speech genres in Ukrainian language lessons in high school (standard level)] : praktychnyi posibnyk. Kyiv : KONVI PRINT. 128 s. (in Ukrainian).

4. Zbirnyk zavdan u formati PISA dlia rozvytku chytatskoi hramotnosti uchniv. Chastyna 1 (2023). [A collection of PISA-format tasks for developing students' reading literacy. Part 1] / Avt. kolektyv; uklad.: prof. O. Lokshyna ta prof. O. Zabolotna; za zah. red. profesora O. Topuzova; (2-he elektronne vydannia, dopovnene). Kyiv : Pedahohichna dumka. 77 s. (in Ukrainian).

5. Ladonia, K. (2022). Formuvannia v uchniv 3–4 klasiv umin produktyvnoho movlennievoho spilkuvannia na urokakh ukrainskoi movy v zakladakh zahalnoi serednoi osvity z navchanniam movamy natsionalnykh menshyn [Formation of productive speech communication skills in 3rd–4th grade students in Ukrainian language lessons in secondary education institutions with instruction in national minority languages] : metodychni rekomendatsii. Kyiv : Pedahohichna dumka. 36 s. (in Ukrainian).

6. Martynenko, V. (2020). Indyvidualnyi pidkhid do formuvannia i rozvytku navychky chytannia molodshykh shkoliariv [An individual approach to the formation and development of reading skills in younger schoolchildren] : metodychnyi posibnyk. Kyiv : KONVI PRINT. 104 s. (in Ukrainian).

7. Metody kompetentnisnoho navchannia ukrainskoi movy (2023). [Methods of competency-based teaching of the Ukrainian language] : zbirnyk materialiv kruhloho stolu, prysviachenoho pamiati chlena-korespondenta NAPN Ukrainy, doktora pedahohichnykh nauk, profesora Biliaieva O. M. (28 veresnia 2023 r., m. Kyiv). Kyiv : Pedahohichna dumka. 105 s. (in Ukrainian).

8. Metody navchannia ukrainskoi movy uchniv himnazii ta litseiu (2023). [Methods of teaching Ukrainian to gymnasium and lyceum students] : monohrafiia / N. Holub ta in. Kyiv : Vydavnychyi dim «Osvita». 230 s. (in Ukrainian).

9. Movno-literaturna osvita korinnykh narodiv i natsionalnykh menshyn Ukrainy: stan i perspektyvy (2021). [Linguistic and literary education of indigenous peoples and national minorities of Ukraine: status and prospects] : zbirnyk tez Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii, prysviachenoi pamiati vidomoi vchenoi Gudzyk, I. P. (1940–2009)

ta z nahody 95-richchia Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy 25 lystopada 2021 roku / za nauk. red. N. I. Bohdanets-Biloskalenko. Kyiv : Pedahohichna dumka. 74 s. (in Ukrainian).

10. Naukovo-metodychni zasady realizatsii modeli bahatomovnoi osvity v zakladakh zahalnoi serednoi osvity z navchanniam mov korinnykh narodiv i natsionalnykh menshyn (2023). [Scientific and methodological principles for implementing the model of multilingual education in general secondary education institutions with teaching of languages of indigenous peoples and national minorities] : metodychnyi posibnyk / O. Fidkevych, V. Sniehirova, N. Bakulina & L. Davydiuk. Kyiv : Pedahohichna dumka. 145 s. (in Ukrainian).

11. Ponomarova, K. (2020). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv u protsesi navchannia ukrainskoi movy [Formation of communicative competence of younger schoolchildren in the process of learning the Ukrainian language] : metodychnyi posibnyk. Kyiv : KONVI PRINT. 88 s. (in Ukrainian).

12. Praktykum z metodyky navchannia ukrainskoi movy (2024). [Workshop on Ukrainian language teaching methods] : praktychnyi posibnyk / N. Holub ta in. Kyiv : Vydavnychyi dim «Osvita». 142 s. (in Ukrainian).

13. The problem of reading in the modern information society (2019). [The problem of reading in the modern information society] : materialy I Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 12 veresnia 2019 r., m. Kyiv / za zah. red. T. Yatsenko. Kyiv : UOVTs «Orion». 122 s. (in Ukrainian).

14. Savchenko, O. (2020). Systema mizhpredmetnykh zavdan na urokakh z literaturnoho chytannia [System of cross-curricular tasks in literary reading lessons] : metodychnyi posibnyk. Kyiv : KONVI PRINT. 104 s. (in Ukrainian).

15. Ukrainska literatura. 5 klas: ekspres-kurs podolannia osvitnikh vtrat (2023). [Ukrainian Literature. Grade 5: A crash course in overcoming educational losses] : praktychnyi poradnyk; za zah. red. T. Yatsenko / avtory: T. Yatsenko, I. Tryhub & O. Slyzhuk. Kyiv : Pedahohichna dumka. 58 s. (in Ukrainian).

16. Khoroshkovska-Nosach, T. (2022). Systema vprav i zavdan dlia formuvannia v uchniv 1–4 klasiv usnoho movlennia na urokakh ukrainskoi movy v zakladakh zahalnoi serednoi osvity z navchanniam movamy natsionalnykh menshyn [A system of exercises and tasks for developing oral communication skills in Ukrainian language lessons in secondary education institutions with instruction in the languages of national minorities in grades 1–4] : metodychni rekomendatsii. Kyiv : Pedahohichna dumka. 69 s. (in Ukrainian).

17. Shevchuk, L. (2022). Kompetentnisnyi pidkhid do zbahachennia v uchniv 3–4 klasiv slovnykovoho zapasu z ukrainskoi movy v zakladakh zahalnoi serednoi osvity z navchanniam movamy natsionalnykh menshyn [Competency-based approach to enriching the vocabulary of Ukrainian language in 3rd–4th grade students in secondary education institutions with instruction in national minority languages] : metodychnyi posibnyk. Kyiv : Pedahohichna dumka. 125 s. (in Ukrainian).

18. Yatsenko, T. & Slyzhuk, O. (2024). Formuvannia chytatskoi hramotnosti uchniv 5–6 klasiv na urokakh ukrainskoi literatury [Formation of reading literacy of students in grades 5–6 in Ukrainian literature lessons] : metodychnyi posibnyk. Kyiv : Vydavnychyi dim «Osvita». 147 s. (in Ukrainian).

Дата першого надходження статті до видання: 24.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 373.3:51:37.091.33:159.954
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.28

Неля РУДНИЦЬКА
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти та культури фахової мови, Житомирський державний університет імені Івана Франка, вул. Велика Бердичівська, 40, м. Житомир, Україна, 10001
ORCID: *0000-0002-2377-9251*

Бібліографічний опис статті: Рудницька, Н. (2026). Розвиток творчих здібностей учнів початкових класів на уроках математики. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 205–217, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.28

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Стаття має на ***меті*** *теоретичне обґрунтування та практичне розкриття процесу розвитку творчих здібностей учнів початкової школи на уроках математики в контексті сучасних вимог до організації освітнього процесу. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю формування в молодших школярів здатності до нестандартного мислення, самостійного пошуку рішень і творчого застосування знань у навчальній діяльності. Творчі здібності розглядаються як складний психолого-педагогічний феномен, що поєднує когнітивний, емоційний і мотиваційний компоненти особистості учня. Уточнено сутність поняття «творчі здібності», проаналізовано їх зміст і основні характеристики в умовах навчання математики в початковій школі.*

Методологія *дослідження ґрунтується на аналізі наукових джерел із проблеми розвитку творчих здібностей учнів початкової школи, вивченні сучасних педагогічних підходів до їх формування, а також визначенні ефективних методів і прийомів організації навчальної діяльності, спрямованих на активізацію творчих пізнавальних процесів молодших школярів. У межах дослідження розроблено програму педагогічного експерименту та проведено констатувальний, формувальний і контрольний етапи.*

Наукова новизна *роботи полягає в розробленні й апробації експериментальної програми розвитку творчих здібностей учнів початкової школи на уроках математики, уточненні критеріїв і рівнів їх сформованості та обґрунтуванні ефективних методів активізації творчої діяльності молодших школярів. Виокремлено критерії оцінювання рівня розвитку творчих здібностей учнів (когнітивний, емоційний і мотиваційний) та визначено три рівні їх сформованості: низький, середній і високий.*

Результати експериментального дослідження засвідчили позитивну динаміку розвитку творчих здібностей учнів початкової школи та ефективність упровадженої програми «Зростаю творчим». У висновках окреслено перспективи подальших досліджень, пов'язаних з упровадженням інноваційних технологій у процес розвитку творчих здібностей молодших школярів.

Ключові слова: *творчі здібності, розвиток творчих здібностей, учні початкової школи, навчання математики, педагогічний експеримент, методи активізації навчальної діяльності.*

Nelia RUDNYTSKA
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Primary Education and Professional Language Culture, Zhytomyr Ivan Franko State University, Velyka Berdychivska str., 40, Zhytomyr, Ukraine, 10001
ORCID: *0000-0002-2377-9251*

To cite this article: Rudnytska, N. (2026). Rozvytok tvorchykh zdibnostei uchniv pochatkovykh klasiv na urokakh matematyky [Development of creative abilities of primary school students in mathematics lessons]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 205–217, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.28

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN MATHEMATICS LESSONS

The article aims to provide a theoretical substantiation and practical insight into the process of developing creative abilities of primary school students in mathematics lessons in the context of modern requirements for organizing the educational process. The relevance of the study is determined by the need to form in younger students the ability

for non-standard thinking, independent problem-solving, and creative application of knowledge in learning activities. Creative abilities are considered as a complex psychological and pedagogical phenomenon that integrates cognitive, emotional, and motivational components of a student's personality. The essence of the concept of "creative abilities" is clarified, and their content and main characteristics in the context of teaching mathematics in primary school are analyzed.

The research methodology is based on the analysis of scientific sources on the problem of developing creative abilities of primary school students, the study of modern pedagogical approaches to their formation, as well as the identification of effective methods and techniques for organizing educational activities aimed at activating creative cognitive processes of younger students. Within the framework of the study, a program of a pedagogical experiment was developed, and its ascertaining, formative, and control stages were carried out.

The scientific novelty of the research lies in the development and testing of an experimental program for the development of creative abilities of primary school students in mathematics lessons, the clarification of criteria and levels of their formation, and the substantiation of effective methods for activating creative activity of younger students. The criteria for assessing the level of development of students' creative abilities (cognitive, emotional, and motivational) are identified, and three levels of their formation are defined: low, medium, and high.

The results of the experimental study demonstrated positive dynamics in the development of creative abilities of primary school students and confirmed the effectiveness of the implemented program "Growing Creatively". The conclusions outline prospects for further research related to the introduction of innovative technologies into the process of developing creative abilities of younger students.

Key words: *creative abilities, development of creative abilities, primary school students, mathematics education, pedagogical experiment, methods of activating learning activities.*

Актуальність проблеми. У Державному стандарті початкової освіти наголошується, що метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей і наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості (Typovi osvitni prohramy, 2018, p. 92). Зазначені якості потребують цілеспрямованого розвитку з раннього дитинства шляхом створення умов для самопросування кожної дитини, формування відкритості до нового досвіду й знань, чутливості до імпровізації, позитивного емоційного ставлення до власних і чужих творчих досягнень, а також прагнення до створення творчого продукту.

Педагог має всіляко заохочувати творчу діяльність учнів, оскільки принципи гуманізму та творчого підходу до розвитку особистості є визначальними для Концепції Нової української школи (Nova ukrainska shkola, 2017, p. 15). Це зумовлює необхідність упровадження сучасних підходів і методик навчання, у межах яких творчість розглядається як одна з ключових засад розвитку учня.

Відтак одним із ключових завдань Нової української школи є підтримка розвитку здібностей, талантів і можливостей кожної дитини на засадах педагогіки партнерства між учителем, учнем і батьками, а також створення такого освітнього простору, у якому кожен школяр матиме можливість відчувати радість від результатів як індивідуальної, так і спільної творчої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематику розвитку творчих здібностей учнів у своїх наукових дослідженнях висвітлювали багато науковців. Особливості розвитку творчих здібностей учнів початкової школи в процесі вивчення предметів природничо-математичного циклу досліджувала С. Доценко (Dotsenko, 2018). І. Павленко та І. Курліщук звертають увагу на специфіку художньої творчості школярів, що зумовлює необхідність цілеспрямованого педагогічного керівництва процесом її прояву та розроблення ефективних методів, які стимулюють і розвивають творчі здібності дитини (Pavlenko, Kurlishchuk, 2020, p. 90). Актуальність розвитку творчих здібностей учнів початкової школи як одного з пріоритетних завдань сучасної української освіти обґрунтовано в дослідженнях О. Довгого та М. Копчук-Кашецької (Dovhyi, Kopchuk-Kashetska, 2021). Окремі аспекти зазначеної проблеми було висвітлено в науковій розвідці І. Андрощук і Л. Харевіч (Androshchuk, Kharevich, 2022). Науковці також визначають творчі здібності особистості як сукупності відповідних наукових та психологічних властивостей, що є суб'єктивними умовами успішної творчої діяльності (Burkovska, Shpaliarenko, 2021, p. 206). Водночас аналіз наукових джерел засвідчує недостатню розробленість питання розвитку творчих здібностей молодших школярів саме на уроках математики, що зумовлює

актуальність подальших досліджень у цьому напрямі.

Мета дослідження полягає у здійсненні теоретичного аналізу проблеми розвитку творчих здібностей учнів початкової школи на уроках математики, організації та проведенні експериментально-дослідної роботи з розвитку творчих здібностей молодших школярів, а також аналізі та узагальненні її результатів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У «Українському педагогічному словнику» поняття «творчість» визначається як продуктивна діяльність людини, здатна породжувати якісно нові матеріальні й духовні цінності суспільного значення (Honcharenko, 1997). Розвиток творчого потенціалу особистості є важливою умовою культурного прогресу суспільства та гармонійного виховання людини. Філософський енциклопедичний словник дає наступне визначення: «Творчість – продуктивна діяльність за мірками свободи та оновлення, коли зовнішня детермінація людської активності змінюється внутрішньою самовизначеністю. Елементи творчості притаманні людській діяльності взагалі, але як окремий різновид діяльності творчість характеризується продукуванням нових результатів» (Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk , 2002). У педагогіці творчість трактують як вищу форму активності й самостійної діяльності особистості, складне комплексне явище, зумовлене сукупністю соціально-психологічних і психолого-фізіологічних чинників. Вона виступає важливим механізмом самопізнання, самореалізації та розвитку особистості. Прояв творчості відбувається переважно в ситуаціях, коли звичні стереотипи поведінки виявляються неефективними й виникає потреба в інтуїтивному виході за межі наявного досвіду та накопичених знань.

У педагогіці, психології та філософії широкого застосування набуло поняття «здібності». Більшість дослідників сходяться на думці, що здібності не є окремою психологічною властивістю, а становлять сукупність індивідуально-психологічних особливостей особистості, які проявляються в активній діяльності людини.

Оскільки здібності належать до психологічних властивостей особистості, вони не є вродженими, а формуються й розвиваються в процесі теоретичної та практичної діяльності. Водночас їхньою природною основою виступають вроджені анатомо-фізіологічні особливості, які в науці визначаються як задатки. У структурі здібностей доцільно виокремлювати провідні та допоміжні компоненти. Так, у структурі образотворчих здібностей до провідних належать висока чутливість зорового аналізатора (відчуття лінії, пропорції, форми, світлотіні, кольору, ритму), сенсомоторні якості руки, розвинена образна пам’ять. Допоміжними компонентами виступають властивості художньої уяви, емоційна налаштованість та емоційно-ціннісне ставлення до об’єкта зображення (Dotsenko, 2018, p. 56).

Таким чином, у сучасних умовах особливої актуальності набуває вивчення та розвиток творчого підходу в освіті, адже саме творчість дає змогу особистості адаптуватися до динамічних змін суспільного життя, знаходити нестандартні рішення, визначати нові цілі та розширювати свободу вибору й дій. С. Доценко визначає творчі здібності як синтез індивідуально-психофізіологічних особливостей особистості та нових якісних станів (змін у мисленні, сприйнятті, життєвому досвіді, мотиваційній сфері), що виникають у процесі нової для індивіда діяльності, зокрема під час розв’язання нестандартних проблем і завдань, та забезпечують її успішне виконання або створення суб’єктивно чи об’єктивно нового продукту (ідеї, предмета, художнього твору тощо) (Dotsenko, 2018, p. 75).

У науковій літературі існують різні підходи до трактування поняття «творчі здібності». Найпоширенішим є підхід, відповідно до якого творчі здібності розглядаються як синтез властивостей особистості, зумовлений певним рівнем розвитку творчої діяльності та орієнтований на отримання нових результатів цієї діяльності. Низка науковців наголошує, що творчі здібності передусім є індивідуально-психологічною характеристикою особистості, яка відповідає вимогам творчої діяльності, забезпечує її успішне виконання й передбачає створення оригінального, нового продукту. Водночас підкреслюється важливість цілеспрямованих напрямів розвитку творчих здібностей учнів у процесі навчання (Androshchuk, Kharevich, 2022, p. 9).

Авторитетні вчені-психологи (Г. Костюк, В. Моляко, В. Чорноус та ін.) диференціюють здібності за походженням, виокремлюючи природні (біологічні) та суспільно-історичні,

специфічно людські. Дослідники слушно зауважують, що здібності не є вродженими утвореннями, а формуються й розвиваються в процесі навчання та виховання особистості (Dovhyi, Kopchuk-Kashetska, 2021, p. 122).

Відсутність єдності у визначенні поняття «творчі здібності» серед науковців, на нашу думку, зумовлена різноманіттям підходів і характеристик, які використовуються для опису цієї категорії. Узагальнюючи наведені теоретичні положення, у межах нашого дослідження творчі здібності учнів початкової школи визначаємо як синтез індивідуальних властивостей особистості молодшого школяра, що забезпечує успішність виконання творчої діяльності в процесі навчання в початковій школі та сприяє створенню нового для дитини навчального продукту.

Творчі здібності особистості доцільно розглядати як інтегровану сукупність індивідуально-психологічних якостей, що забезпечують здатність до створення нового, оригінального продукту діяльності. У молодшому шкільному віці вони виявляються у гнучкості мислення, розвиненій уяві, здатності до варіативності, висування гіпотез, а також у пошуку нестандартних способів розв'язання навчальних завдань.

У процесі навчання математики творчі здібності учнів виявляються через уміння аналізувати умову задачі, трансформувати її, знаходити декілька шляхів розв'язання, самостійно складати задачі, здійснювати узагальнення та робити висновки. Математика як навчальний предмет сприяє розвитку не лише логічного, а й творчого мислення, оскільки передбачає активну розумову діяльність, пошук закономірностей, встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Особливу роль у цьому процесі відіграють завдання творчого характеру, які не мають єдиного зразка виконання та спонукають учнів до самостійного вибору способу дії. Завдання творчого характеру сприяють активному розвитку пізнавальних процесів учнів, зокрема уваги, уяви, логічного мислення та пам'яті, а також орієнтують на усвідомлене, гнучке й творче застосування знань у процесі пошукової діяльності молодших школярів. Зміст таких завдань забезпечує розвиток широти й гнучкості мислення, що є необхідною умовою ефективного розв'язання як навчальних, так і життєвих проблем. Використання творчих завдань дає змогу вчителю виявити індивідуальні особливості учнів, розкрити їхній творчий потенціал і визначити напрями його подальшого розвитку.(Mishchenko, 2017, p. 142).

До найбільш ефективних методів активізації навчальної діяльності можемо віднести: проблемне навчання; евристична бесіда; метод «мозкового штурму»; математичні ігри та навчальні ситуації; робота з відкритими та логічними задачами; складання та модифікація математичних задач; використання міжпредметних зв'язків. Такі методи активізують пізнавальну діяльність учнів, формують інтерес до математики та сприяють розвитку їхнього творчого потенціалу.

З метою визначення початкового рівня сформованості творчих здібностей учнів початкових класів експериментальне дослідження було проведено студентами Навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка спеціальності «Початкова освіта» під час виробничої педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти Житомирської області. У дослідженні взяли участь 30 учнів 3 класу віком 9 років. Добір учасників здійснювався випадковим чином, що забезпечило різний рівень навчальних досягнень, пізнавальної активності, самостійності та ініціативності школярів, а отже – об'єктивність і достовірність результатів дослідження.

Метою експериментальної роботи було теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність розробленої системи розвитку творчих здібностей учнів початкової школи на уроках математики. Відповідно до мети було визначено програму, методи активізації навчальної діяльності, етапи та умови проведення педагогічного експерименту. У процесі дослідження враховувалося, що ефективність функціонування будь-якої педагогічної системи, зокрема системи розвитку творчих здібностей учнів початкової школи, залежить від сукупності її властивостей та взаємозв'язку між результатами педагогічного впливу й соціальними закономірностями розвитку освіти. Діагностика рівня сформованості творчих здібностей здійснювалася за такими критеріями: когнітивним, емоційним і мотиваційним. На констатувальному етапі експерименту використовувалися методи опитування, анкетування, аналіз творчих робіт та тестування. Відповідно

до визначених критеріїв було виокремлено три рівні сформованості творчих здібностей учнів початкової школи: низький, середній і високий. Аналіз результатів констатувального етапу експерименту засвідчив, що 34 % учнів мали низький рівень сформованості творчих здібностей, 48 % – середній рівень, 18 % – високий рівень. Отримані дані дали змогу зробити висновок про недостатній рівень розвитку творчих здібностей у значної частини молодших школярів.

З метою підвищення рівня сформованості творчих здібностей учнів початкової школи було розроблено та апробовано авторську експериментальну програму «Зростаю творчим». Метою програми є розвиток творчих здібностей, що дозволяє учням початкової школи не лише ефективно вирішувати математичні завдання, а й вчитися мислити ширше, застосовувати математику в реальних життєвих ситуаціях. Вона націлена на розвиток уяви, гнучкості, винахідливості та готовності експериментувати.

Програма реалізовувалася з учнями 3 класу під час уроків математики. Її структура передбачала використання різноманітних форм, методів і прийомів роботи з опорою на інноваційні технології, зокрема таких вправ і методів, як «Навчаючи – вчуся», «Прес», «Незакінчені речення», «Дерево припущень», «Кубик Блума», «Очікування», «Асоціативний кущ», «Знаємо – дізналися», «Фішбоун», інтерактивна технологія «Шість капелюхів мислення».

На контрольному етапі експерименту повторно проведено діагностику рівня сформованості творчих здібностей учнів за когнітивним, емоційним і мотиваційним критеріями. Результати формувального етапу засвідчили зменшення кількості учнів із низьким рівнем сформованості творчих здібностей на 18% та збільшення кількості учнів із високим рівнем на 25%, що підтверджує ефективність розробленої експериментальної програми та доцільність її впровадження в освітній процес початкової школи.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Теоретичний аналіз наукових джерел засвідчив, що розвиток творчих здібностей молодших школярів є невід'ємною складовою становлення особистості. У сучасній педагогічній науці накопичено значний теоретичний і практичний досвід дослідження цієї проблеми, водночас існує багатоманітність підходів до тлумачення поняття «творчі здібності». Узагальнення наукових позицій дало змогу визначити творчі здібності учнів початкової школи як синтез індивідуальних властивостей особистості молодшого школяра, що забезпечує успішність виконання творчої діяльності в процесі навчання в початковій школі та сприяє створенню нового для дитини навчального продукту.

Експериментальне дослідження підтвердило, що процес розвитку творчих здібностей є тривалим і потребує цілеспрямованої, систематичної педагогічної роботи. Було виокремлено критерії сформованості творчих здібностей учнів початкової школи (когнітивний, емоційний і мотиваційний) та визначено рівні їх сформованості – низький, середній і високий.

Результати констатувального етапу експерименту засвідчили недостатній рівень розвитку творчих здібностей учнів початкових класів за всіма визначеними критеріями. З метою підвищення рівня їх сформованості було розроблено та впроваджено авторську експериментальну програму «Зростаю творчим», спрямовану на активізацію пізнавальної діяльності, розвиток творчих здібностей та формування позитивної мотивації до навчання. Після завершення формувального етапу експериментальної роботи зафіксовано зменшення кількості учнів із низьким рівнем сформованості творчих здібностей на 18% та збільшення кількості учнів із високим рівнем на 25%, що підтверджує ефективність запропонованої програми. Отже, розвиток творчих здібностей учнів початкових класів на уроках математики є важливим складником сучасного освітнього процесу. Систематичне використання творчих завдань, інтерактивних і інноваційних методів навчання, а також створення сприятливих організаційно-педагогічних умов забезпечує ефективне формування творчої особистості молодшого школяра.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективний напрямок подальших наукових пошуків пов'язаний з вивчення особливостей розвитку творчих здібностей молодших школярів у сучасних соціокультурних умовах, зокрема в реаліях воєнного часу, а також з упровадженням інноваційних технологій у процес розвитку творчих здібностей молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрощук І, Харевіч Л. Розвиток творчих здібностей учнів. *Педагогічний вісник Поділля.* №3 (2022). С. 9–10.
2. Бурковська Д., Шпаляренко Ю. Розвиток творчих здібностей обдарованих дітей – учнів початкової школи. *Актуальні питання гуманітарних наук.* Вип 44, том 1, 2021. С. 203–207
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
4. Довгий О., Копчук-Кашецька М. Розвиток творчих здібностей учнів початкової школи як актуальне завдання сучасної української школи. *Молодь і ринок.* 2021. № 11-12. С. 121–126.
5. Доценко С. Розвиток творчих здібностей учнів початкової школи у процесі вивчення предметів природничо-математичного циклу (теоретичні та методологічні засади): монографія. Харків : «Мітра», 2018. 380 с.
6. Міщенко Н. І. Розвиток творчого потенціалу молодших школярів засобами інноваційних технологій. *Таврійський вісник освіти.* 2017. № 1 (57). С. 138–144.
7. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
8. Павленко І., Курліщук І. Особливості розвитку творчих здібностей учнів засобами мистецтва в сучасній загальноосвітній школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2020. № 70 (3). С. 89–93.
9. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1-2 класи. К.: ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. 240 с.
10. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди. К.: Абрис, 2002. 742 с.

REFERENCES:

1. Androshchuk I, Kharevich L. (2022) Rozvytok tvorchykh zdibnostei uchniv [Development of students' creative abilities]. Pedahohichnyi visnyk Podillia №3. P. 9–10.
2. Burkovska D., Shpaliarenko Yu. (2021) Rozvytok tvorchykh zdibnostei obdarovanykh ditei – uchniv pochatkovoi shkoly [Development of creative abilities of gifted children – primary school students]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Vyp 44, tom 1. P. 203–207. (in Ukrainian)
3. Honcharenko S. (1997) Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. K.: Lybid,. 376 p. (in Ukrainian)
4. Dovhyi O., Kopchuk-Kashetska M.(2021) Rozvytok tvorchykh zdibnostei uchniv pochatkovoi shkoly yak aktualne zavdannia suchasnoi ukrainskoi shkoly [Development of creative abilities of primary school students as a pressing task of modern Ukrainian schools]. Molod i rynok. № 11–12. P. 121–126. (in Ukrainian)
5. Dotsenko S. (2018) Rozvytok tvorchykh zdibnostei uchniv pochatkovoi shkoly u protsesi vyvchennia predmetiv pryrodnycho-matematychnoho tsyklu (teoretychni ta metodolohichni zasady): monohrafiia [Development of creative abilities of primary school students in the process of studying subjects of the natural science and mathematics cycle (theoretical and methodological principles): monograph]. Kharkiv : «Mitra». 380 p. (in Ukrainian)
6. Mishchenko N. I. (2017) Rozvytok tvorchoho potentsialu molodshykh shkoliariv zasobamy innovatsiinykh tekhnolohii [Developing the creative potential of younger schoolchildren through innovative technologies]. Tavriiskyi visnyk osvity. № 1 (57). P. 138–144. (in Ukrainian)
7. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia (2017) [New Ukrainian School: A Teacher's Guide] / Pid zah. red. Bibik N. M. Kyiv: TOV «Vydavnychyi dim «Pleiady». 206 p. (in Ukrainian)
8. Pavlenko I., Kurlishchuk I.(2020) Osoblyvosti rozvytku tvorchykh zdibnostei uchniv zasobamy mystetstva v suchasnii zahalnoosvitnii shkoli [Features of the development of students' creative abilities through art in a modern comprehensive school] Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. № 70 (3). P. 89–93. (in Ukrainian)
9. Typovi osvitni prohramy dlia zakl. zahalnoi serednoi osvity: 1-2 klasy (2018) [Typical educational programs for graduates of general secondary education: grades 1-2]. K. :TD «OSVITA-TsENTR+».240 p. (in Ukrainian)
10. Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk (2002) [Philosophical Encyclopedic Dictionary] / NAN Ukrainy, In-t filosofii im. H.S. Skovorody. K.: Abrys. 742 p. (in Ukrainian)

Дата першого надходження статті до видання: 15.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 811.161.2’38:[801.82:821.161.2]:378.016
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.29

Наталія ШУЛЬЖУК
кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та славістики, Рівненський державний гуманітарний університет, вул. Степана Бандери, 12, м. Рівне, Україна
ORCID: *0000-0002-6177-3336*

Бібліографічний опис статті: Шульжук, Н. (2026). Стилістичні засоби діалогізації мовознавчого науково-навчального тексту. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 211–217, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.29

СТИЛІСТИЧНІ ЗАСОБИ ДІАЛОГІЗАЦІЇ МОВОЗНАВЧОГО НАУКОВО-НАВЧАЛЬНОГО ТЕКСТУ

У статті на засадах антропоцентризму представлена інтерпретація тексту як прагматичного посередника комунікації, що фіксує, зберігає і передає інформацію у просторі й часі. Такий підхід уможливлює активізацію дослідницького зацікавлення не лише структурно-семантичними категоріями тексту, а й комунікативними. У фокусі дослідницької уваги авторки – науково-навчальний текст у складі українського мовознавчого дискурсу, з-поміж системоутворювальних ознак якого вона виокремлює такі, як високий ступінь інтертекстуальності, прецедентність, парафрастичність, діалогічність. Авторка переконливо доводить, що науково-навчальний текст має бути не лише чітким і логічним, а й адресно спрямованим, у зв’язку з чим докладно характеризує стилістичні засоби його діалогізації.

Продуктивність діалогу між авторами науково-навчальних текстів, представлених у підручниках і навчальних посібниках для майбутніх філологів, і споживачами наукової інформації вона пов’язує із засобами суб’єктивної оцінки цитованих фрагментів, прагматично орієнтованими конструкціями, які активізують увагу здобувачів освіти, заохочуючи їх до спільних роздумів. Доступний виклад забезпечують вставлені конструкції, які дають побіжні зауваження й коментарі до наукових понять і явищ, та вставні, що забезпечують логічність і послідовність наукового викладу.

Діалогічність як визначальна ознака науково-навчального тексту уможливлює його сприйняття та адекватну інтерпретацію. Проаналізовані ж стилістичні засоби діалогізації й елементи образності тексту у складі українського мовознавчого дискурсу внаслідок інтелектуального впливу посилюють його аргументацію, увиразнюючи роль здобувача освіти, заохочуючи його до ефективного текстотворення як результату розуміння лінгвістичної інформації.

Ключові слова: *науково-навчальний текст, мовознавчий дискурс, діалогічність, розуміння, інтерпретація, наукова аргументація, діалогізація.*

Natalia SHULZHUK
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at Department of the Ukrainian Language and Slavic Studies, Rivne State University of the Humanities, Stepana Bandery str., 12, Rivne, Ukraine
ORCID: *0000-0002-6177-3336*

To cite this article: Shulzhuk, N. (2026). Stylistychni zasoby dialohizatsii movoznavchoho naukovo-navchalnoho tekstu [Stylistic means of dialogization of linguistic scientific and educational text]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 211–217, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.29

STYLISTIC MEANS OF DIALOGIZATION OF LINGUISTIC SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL TEXT

The article, grounded in the principles of anthropocentrism, presents an interpretation of text as a pragmatic mediator of communication that records, preserves, and transmits information across space and time. This approach makes it possible to intensify scholarly interest not only in the structural and semantic categories of text but also in its communicative ones. The focus of the author’s research is the academic and educational text within Ukrainian linguistic discourse. Among its system-forming features, the author highlights a high degree of intertextuality, precedent-relatedness, paraphrasticity, dialogicity, and others. The author convincingly argues that an academic and educational text should be not only clear

and logically structured but also addressee-oriented, and therefore provides a detailed characterization of the stylistic means of its dialogization.

The productivity of dialogue between the authors of academic and educational texts presented in textbooks and teaching manuals for future philologists and the consumers of scientific information is associated with means of subjective evaluation of cited fragments and pragmatically oriented constructions that activate learners' attention and encourage joint reflection. Accessibility of presentation is ensured by parenthetical constructions that provide brief remarks and comments on scientific concepts and phenomena, as well as by introductory elements that ensure logical coherence and consistency of scientific exposition.

Dialogicity as a defining feature of the academic and educational text enables its perception and adequate interpretation. The analyzed stylistic means of dialogization and elements of imagery within Ukrainian linguistic discourse strengthen argumentation through intellectual influence, emphasize the active role of the learner, and encourage effective text production as a result of understanding linguistic information.

Key words: *academic and educational text, linguistic discourse, dialogicity, understanding, interpretation, scientific argumentation, dialogization.*

Актуальність проблеми. Вивчення мовних одиниць на засадах антропоцентризму спонукало науковців розширити структурно-семантичну інтерпретацію тексту (праці І. Кочан, Ю. Колісник та ін.), визнавши, що цей семіотичний феномен – «прагматичний посередник комунікації» (Селіванова, 2008, с. 495), який «допомагає фіксувати, зберігати і передавати інформацію в просторі й часі» (Овсієнко, 2011, с. 127).

Аналізуючи текст як одиницю мовної системи, науковці виокремили його структурно-семантичні (статичні) категорії (інформативності, зв'язності, структурованості, цілісності, завершеності, членованості, а для художніх текстів – і концептуальності). О. Самочорнова, крім названих, виокремлює такі категорії, як континуум, хронотоп, антропоцентричність, модальність, інтерактивність та інтертекстуальність (Самочорнова, 2010).

Існує практика (наприклад, праці Т. Єщенко, О. Селіванової, З. Тураєвої, Ю. Давидюк та ін.) поділяти категорії тексту на структурні та змістові. До перших Ю. Давидюк уналежнює такі найважливіші, як інтегративність та дискретність (членованість), до других – антропоцентричність, інтертекстуальність, інформативність, континуум (Давидюк, 2012).

Орієнтованість тексту на адресата, сфокусувала дослідницьку увагу вчених (див., напр., праці Ю. Колісник (Колісник, 2010), В. Іванова (Іванов, 2005), Л. Овсієнко (Овсієнко, 2011), І. Синиці (Синиця, 2004)) на комунікативних, або, за визначенням О. Селіванової, текстово-дискурсних категоріях (Селіванова, 2008), що уможливлюють інтерпретацію тексту як «складного комунікативного механізму, посередника комунікації, елемента комунікативного акту в позиції між мовцями, адресантом і адресатом» (Овсієнко, 2011, с. 126).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури засвідчує, що предметом різноаспектного вивчення були передусім тексти художнього та публіцистичного стилів. Тоді як функційну своєрідність виявляють і тексти наукового стилю (праці С. Мойсеєнко (Мойсеєнко, 2017), Л. Овсієнко (Овсієнко, 2011), В. Борисова (Борисов, 2011), І. Синиці (Синиця, 2004), П. Селігея (Селігей, 2016) та ін.).

Науковий стиль неоднорідний і, як засвідчують автори «Стилістики української мови» (Мацько, 2003), представлений такими підстилями, як власне науковий, науково-популярний та науково-навчальний.

Поліаспектне вживання поняття «дискурс» в науковій комунікації та його диференціація із поняттям «текст», яка послідовно представлена в сучасній лінгвістиці (праці С. Мойсеєнко, І. Шевченко, В. Борисова та ін.), призвела до інтерпретації дискурсу як об'єктивації у формі тексту, задіяного в ситуації спілкування (Борисов, 2011). Текст є центральною ланкою і такого різновиду інституційного дискурсу, як педагогічний. Нам імпонує його номінація, запропонована А. Габідулліною, – навчально-педагогічний (Габідулліна, 2009).

З-поміж системоутворювальних ознак навчально-педагогічного дискурсу науковці виокремлюють такі, як високий ступінь інтертекстуальності, прецедентність, парафрастичність, діалогічність та ін.

Мета статті – схарактеризувати стилістичні засоби діалогізації науково-навчального тексту як умови сприйняття й розуміння лінгвістичної інформації та ефективного текстотворення у складі українського мовознавчого дискурсу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теорія і практика вивчення українського науко-

вого мовлення презентує не лише традиційні (А. Коваль, Н. Непийвода, Г. Онуфрієнко, О. Панченко, О. Семеног та ін.), а й новітні дослідницькі підходи (Л. Овсієнко, С. Мойсеєнко, Г. Дядюра, Т. Маслова, Н. Зелінська, П. Селігей, О. Мельник, І. Синиця, В. Борисов та ін.), з-поміж яких – комунікативно-прагматичний, спрямований на вивчення діалогічної природи наукового тексту, який транслює відповідну інформацію та сприяє формуванню відповідних умінь і навичок. Так, аналізуючи ознаки науково-популярного викладу професора теоретичної фізики М. Кайку, О. Мельник слушно зауважує: «Сучасні мовознавці обґрунтовують потребу відроджувати науковий стиль, що означає від практики знеособлених текстів перейти до жвавого й виразного письма з розмаїттям засобів, які переконливо та влучно виражали би певні ідеї» (Мельник, 2019, с 147). Ідею про доречність застосування засобів образності в науковому викладі з метою гуманізації «строгих» (точних) галузей знань та зближення автора з реципієнтом (споживачем наукової інформації) висловлює і Г. Дядюра (Дядюра, 2001).

Щоб сприйняти й засвоїти наукову інформацію, адресат повинен зрозуміти її та адекватно інтерпретувати. Тому науковий виклад має бути не лише чітким і логічним, а й адресно спрямованим. У зв'язку з цим І. Синиця, ґрунтуючись на широкому тлумаченні діалогу як взаємодії, наполягає, що комунікативна спрямованість наукового тексту визначає його експресивний, оцінний, діалогічний характер, адже творчо сприймати наукову інформацію – означає розкодувати її формалізм, встановити ту предметну модель, яку запропонував творець теорії (Синиця, 2004).

Оскільки науково-навчальний текст (і у складі українського мовознавчого дискурсу зокрема) позначений високим рівнем інтертекстуальності, то у його жанрових різновидах (підручниках, навчальних посібниках, наукових статтях та ін.) для підсилення авторської позиції вживається чимало апеляцій до міркувань відомих лінгвістів. Тобто можемо говорити про діалог із корпусом прецедентних текстів, представленим працями фундаторів українського мовознавства, адже кожний текст, за влучним зауваженням В. Борисова, є «переходом від старого знання до нового, яке формується на основі попередніх текстів» (Борисов, 2011, с. 12). Сучасні науково-навчальні тексти у цій галузі (як і в багатьох інших) містять чимало іншомовних термінів (*атрибутивний* (означальний), *вербальний* (мовний), *експліцитний* (наявний), *імпліцитний* (прихований), *квантитативний* (кількісний), *облігаторний* (обов'язковий), *релятивний* (відносний), *локативний* (просторовий), *сигніфікативний* (поняттєвий), *темпоральний* (часовий) та ін.), які, з одного боку, уможливлюють діалог українських лінгвістів із представниками світового мовознавства, а з іншого, пригальмовують процес формування вітчизняної мовознавчої терміносистеми на власне українських засадах.

Тексти підручників і навчальних посібників з дисциплін лінгвістичного циклу уможливлюють діалог між їх авторами та адресатом (здобувачем освіти). Продуктивність цього діалогу великою мірою визначає мовна особистість науковця-викладача, тезаурус якого має бути сумісним із науковим знанням, що його презентують автори підручників (посібників), та лінгвістичною підготовкою споживачів наукової інформації – майбутніх філологів. Індивідуальний науково-навчальний текст викладача-мовника маркують власне лінгвальні та екстралінгвальні чинники, що зумовлюють результат його пізнавально-комунікативної діяльності під час навчальної взаємодії.

Які ж мовні маркери діалогічності у мовознавчому науково-навчальному тексті забезпечують його адекватну інтерпретацію? По-перше, суб'єктивна оцінка цитованого фрагмента, яка уможливлює не лише апелювання до прецедентного тексту, що «містить позачасові й перспективні ідеї, сприяє формуванню й розгортанню актуальної мовознавчої думки, реалізує наступність у теоретичному осмисленні мовних явищ і формує спільний дискурсивний простір науки про мову» (Борисов, 201, с. 15), а й констатацію доречності/недоречності цитованого матеріалу (*науковець слушно зауважує, переконливо доводить*; *нам імпонує думка…*, *поділяємо позицію…* та ін.). Проілюструємо тезу прикладами із власного навчального посібника (Шульжук, 2026): *«Ф. Бацевич* ***слушно зауважує****, що мовленнєвий жанр – це «мовленнєве ціле, складний синтез повідомлень … , об'єднаних комунікативною тематикою адресанта, моделлю адресанта і адресата, комунікативною метою,*

комунікативним смислом, специфічною жанровою тональністю…» (с. 35); *«Висвітлюючи останнє питання теми, скористайтеся матеріалами статті Д. Х. Баранника, у якій автор …* ***обґрунтовано доводить****, що мова нормативно-правових актів – цілісна комунікативно-галузева функційна система»* (с. 44); *«І. Синиця* ***переконливо доводить****, що мета комунікації детермінує використання лінгвістичних засобів, їхню функційно-семантичну та стилістичну взаємодію у тексті, і в науковому зокрема»* (с. 51).

По-друге, прагматично орієнтовані конструкції, у складі яких натрапляємо на дієслівну форму *зауважте* (або *зверніть увагу*), предикативні прислівники (*доречно, необхідно* та ін.), які будують висловлювання, що мають рекомендаційний характер і привертають увагу адресата до ключових фрагментів науково-навчального тексту, некатегорично спрямовуючи його у правильне русло, як у таких прикладах: *«****Зауважте****, що історія літературної мови – це одночасно й історія її стилістики, історія формування і розвитку стилістичної системи національної мови. … У зв'язку з цим* ***доречно*** *здійснити невеличкий екскурс в українську історію й історію формування національної мови»* (с. 41); *«****Зверніть увагу****, що науковий стиль в історії давніх літературних мов розвивався спочатку як відгалуження культового, художнього, публіцистичного стилів»* (с. 49). «М'якше» такі рекомендації презентує авторське «ми», вставні слова (*очевидно, імовірно*) та вставлені конструкції, які, логізуючи науковий виклад, оформляють побіжні зауваження й коментарі у таких текстах та виражають ставлення їх авторів до висловленого: *«****Зауважимо****, що кожен функційний стиль – це відносно замкнена система, яка характеризується певним набором постійних ознак…»* (с. 42); *«Особливу увагу* ***пропонуємо*** *звернути на наукові публікації, представлені у списку літератури до теми, які висвітлюють основні напрями досліджень політичного та рекламного дискурсів»* (с. 58); *«****Рекомендуєм****о звернути увагу на художні тексти, що містять ознаки комічного, які представлені у шкільній програмі з української літератури (****напр., «Тореадори із Васюківки» В. Нестайка****)»* (с.104); *«****Пригадаймо*** *визначення основних груп лексики»* (с. 117); *«З-поміж великих синтаксичних способів* ***рекомендуємо*** *звернути увагу на надфразну єдність (НЄ) – композиційно-синтаксичну конструкцію, що об'єднує кілька речень, фраз або абзаців, які створюють гармонійну завершеність, конденсованість висловлення щодо його смислового змісту, граматичної структури, певної ритмомелодичної інтонації та естетичної організації. Комунікативне завдання НЄ в усіх стилях,* ***очевидно****, однакове – забезпечити повноту й широту інформації через посередництво конденсованої передачі багатопланового змісту в єдиній композиційно-синтаксичній структурі»* (с. 147).

Посутньо діалогізують мовознавчий науково-навчальний текст й експресивно-прагматичні конструкції питальної модальності, які активізують увагу адресата мовлення, заохочуючи його до спільних роздумів, наприклад: ***«Як же творити фемінітиви?*** *Спосіб перший – словниковий. Рекомендуємо зазирнути у короткі словники фемінітивів, які пропонує Google, або скористатися друкованим словником фемінітивів, у якому авторка Марія Брус зібрала 8000 слів»* (с. 134). Щодо ефективності таких мовностилістичних засобів поділяємо міркування О. Мельник: «оскільки ці запитання є радше риторичними, метою автора є не так відповісти, як увиразнити біоетичну проблематику, … тобто залучити читачів до спільного обмірковування» (Мельник, 2019, с. 148).

Попри усталеність думки про невластивість текстам наукового стилю емоційно-експресивної забарвленості, оскільки «і лексика, і морфологія, і синтаксичні конструкції покликані забезпечити точність, логічність і абстрактність викладу, а емоції не сприяють досягненню цієї мети» (Мойсеєнко, 2017, с. 85), поділяємо міркування З. Висоцької (Висоцька, 2015) щодо засобів творення образності в науковому тексті, які увиразнюють його прагматичну спрямованість, наукову аргументацію, та О. Мельник, яка наполягає, що процес відкриття невідомого передбачає радість пізнання, інші інтелектуальні емоції, які сприяють творенню наукової картини світу, тому «залучити до образного мислення – це передусім пояснити через аналогії, унаочнити, логічно зіставити, наблизити складні фізичні явища до буденної сфери, переносячи інформацію з одного предмета на інший» (Мельник, 2019, с. 148). Проілюструємо цю тезу: *«****Осередком розвою*** *конфесій-*

ного функційного різновиду української мови стає діаспора, представники якої зберегли неперервність його історії» (с. 89); *«Щодо сміхової культури, то сміх допомагає людині розпізнати невідповідності, суперечливості, тому це* ***надзвичайно «заразна» форма емоційної критики»*** (с. 104); ***«Вершиною української сміхової культури*** *вважають «Енеїду» І. Котляревського як* ***енциклопедію культури сміху українського народу»*** (с. 104); *«Функціювання фразеологізмів у художньому стилі пов'язують із тим, що більшість із них,* ***народжена у творчій лабораторії письменників****, переходить у фонд загальновживаної фразеології»* (с. 118); *«Окремо пропонуємо зупинитися на фемінітивах, які демонструють, що українки активно залучені до всіх суспільних процесів, у всі сфери діяльності, а наша мова – жива і розвивається. Тим більше, що фемінітиви –* ***мовна частина боротьби за українську ідентичність****,* ***крок до відмежування від усього імперського»*** (с. 132); *«Комунікативна грамотність ... формує* ***непохитні кордони національної безпеки*** *у протистоянні з агресором»* (с. 161). Наведені приклади засвідчують, що образний контекст активізує уяву здобувачів освіти та краще розкриває сутність невідомих явищ, виконуючи пізнавальну функцію.

Науково-навчальні тексти у складі українського мовознавчого дискурсу продукує не лише викладач (під час заняття та у власному навчально-методичному контенті до лінгвістичних дисциплін), а й підручники (посібники). Поділяючи міркування А. Габідулліної (Габідулліна, 2009) щодо підручника як компонента надтексту, у межах якого реалізується вертикальна інтертекстуальність (між різними підручниками з лінгвістичних дисциплін) та горизонтальна (у межах одного підручника з лінгвістичної дисципліни), зауважимо, що остання забезпечує прецедентність (упізнаваність) науково-навчального тексту внаслідок збагачення попереднього матеріалу додатковими смислами, розгортання яких від відомого до невідомого уможливлює реалізацію одного з основних принципів навчання (і мови зокрема) – наступності і перспективності. У зв'язку з цим у підручниках і навчальних посібниках стилістичні засоби діалогізації мовознавчого науково-навчального тексту підтримані графічними (колір, шрифт та ін.), які, реалізуючи текстово-дискурсні категорії (полікодовість, парафрастичність, креолізованість), уможливлюють його адаптацію до потреб конкретної авдиторії та визначених дидактичних цілей. Результатом вдалої адаптації стає вторинний текст здобувача освіти, що засвідчує розуміння вивченого матеріалу.

Висновки. Визначальна ознака науково-навчального тексту – діалогічність – уможливлює його інтерпретацію як результату здійснення комунікативно-прагматичних намірів автора та посередника у процесі спілкування між останнім і «споживачем» наукової інформації – здобувачем вищої освіти. Проаналізовані стилістичні засоби діалогізації науково-навчального тексту та елементи образності у складі українського мовознавчого дискурсу як механізм інтелектуального впливу посилюють його аргументацію, увиразнюючи роль здобувача освіти під час навчальної взаємодії та заохочуючи його до ефективного текстотворення, що засвідчує розуміння лінгвістичної інформації.

Перспективи подальших наукових пошуків пов'язуємо із дослідженням парафрастичності як ознаки науково-навчального тексту.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Борисов В. А. Лінгвокомунікативний аспект українського мовознавчого дискурсу : автореф. дис. … канд. філол. наук зі спец. 10.02.01 – українська мова. Харків, 2011. 20 с.

2. Висоцька З. Актуальні парадигми дослідження наукового тексту. *Лінгвостилістичні студії*. 2015. Вип. 3. С. 43–50.

3. Габідулліна А. Р. Навчально-педагогічний дискурс як лінгвістичний феномен. *Мовознавство.* 2009. № 6. С. 70–78.

4. Давидюк Ю. Універсальні категорії художнього тексту. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2012. Вип. 65. С. 229–232.

5. Дядюра Г. М. Функціональні параметри образності в науковому стилі (на матеріалі текстів природничих та технічних наук) : автореф. дис. … канд. філол. наук: спец. 10.02.01 – українська мова. Київ, 2001. 18 с.

6. Іванов В. Ф. Текст та інші носії інформації в ЗМК. *Актуальні питання масової комунікації*. 2005. Вип. 3. URL: http://journlib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=374

7. Колісник Ю. Текст і дискурс: проблеми дефініцій. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології».* 2010. № 675. С. 111–114.

8. Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М. Стилістика української мови : підручник. Київ : Вища шк., 2003. 462 с.

9. Мельник О. М. Виражальні засоби сучасного науково-популярного тексту (на матеріалі українського перекладу книги Мічіо Кайку «Майбутнє розуму. Наукові спроби осягнути, вдосконалити і підсилити інтелект»). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2019. Вип. 5 (73). С. 147–150.

10. Мойсеєнко С. М. Комунікативно-прагматичні особливості наукового тексту. *Науково-методичні проблеми підготовки іноземних громадян* : матер. X Міжнар. наук.-практ. конф. (20–21 квітня 2017 р., м. Київ). Київ : Вид-во НАУ, 2017. С. 84–85.

11. Овсієнко Л. М. Науковий текст як лінгвістична одиниця і комунікативний феномен. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон : ХДУ, 2011. Вип. LX. С. 125–128.

12. Самочорнова О. А. Інформаційна насиченість та інформативність тексту. *Вісник Житомирського національного університету імені Івана Франка*. 2010. Вип. 52. С. 225–228.

13. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми. Полтава : Довкілля-К, 2008. 712 с.

14. Селігей П. О. Світло і тіні наукового стилю : монографія. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2016. 627 с.

15. Синиця І. А. Діалогічність у науковому тексті. *Мовознавство*. 2004. № 2–3. С. 55–60.

16. Шульжук Н. В. Стилістика сучасної української літературної мови : навчальний посібник для здобувачів вищої освіти філологічних спеціальностей ЗВО. 2-ге вид., перероб. і доп. Рівне : Ю. Кукса, 2026. 268 с.

REFERENCES:

1. Borysov, V. A. (2011). Linhvokomunikatyvnyy aspekt ukrayins′koho movoznavchoho dyskursu [Linguo-communicative aspect of Ukrainian linguistic discourse]. Extended abstract of PhD dissertation. Kharkiv, 20 p. [in Ukrainian].

2. Vysots′ka, Z. (2015). Aktual′ni paradyhmy doslidzhennya naukovoho tekstu [Current paradigms of scientific text research]. *Linhvostylistychni studiyi – Linguostylistic Studies*, 3, 43–50 [in Ukrainian].

3. Habidullina, A. R. (2009). Navchal′no-pedahohichnyy dyskurs yak linhvistychnyy fenomen [Educational-pedagogical discourse as a linguistic phenomenon]. *Movoznavstvo – Linguistics*, 6, 70–78 [in Ukrainian].

4. Davydyuk, Yu. (2012). Universal′ni katehoriyi khudozhn′oho tekstu [Universal categories of literary text]. *Visnyk Zhytomyrs'koho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka – Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University*, 65, 229–232 [in Ukrainian].

5. Diadyura, H. M. (2001). Funktsional′ni parametry obraznosti v naukovomu styli [Functional parameters of imagery in scientific style]. Extended abstract of PhD dissertation. Kyiv, 18 p. [in Ukrainian].

6. Ivanov, V. F. (2005). Tekst ta inshi nosiyi informatsiyi v ZMK [Text and other information carriers in mass media]. *Aktual'ni pytannya masovoyi komunikatsiyi*, 3. Retrieved from http://journlib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=374 [in Ukrainian].

7. Kolisnyk, Yu. (2010). Tekst i dyskurs: problemy definitsiy [Text and discourse: problems of definitions]. *Visnyk Natsional'noho universytetu «L'vivs'ka politekhnika». Seriia «Problemy ukrayins'koyi terminolohiyi»*, 675, 111–114 [in Ukrainian].

8. Mats′ko, L. I., Sydorenko, O. M., & Mats′ko, O. M. (2003). *Stylistyka ukrayins'koyi movy* [Stylistics of the Ukrainian language]. Kyiv : Vyshcha shkola [in Ukrainian].

9. Melnyk, O. M. (2019). Vyrazhal′ni zasoby suchasnoho naukovo-populyarnoho tekstu [Expressive means of modern popular-scientific text]. *Naukovi zapysky Natsional'noho universytetu «Ostroz'ka akademiia». Seriia «Filolohiia».* Ostroh : *Scientific Notes of Ostroh Academy*, 5 (73), 147–150 [in Ukrainian].

10. Moiseienko, S. M. (2017). Komunikatyvno-prahmatychni osoblyvosti naukovoho tekstu [Communicative-pragmatic features of scientific text]. *In Proceedings of the X International Scientific and Practical Conference «Naukovo-metodychni problemy pidhotovky inozemnykh hromadian».* Kyiv : NAU, 84–85 [in Ukrainian].

11. Ovsiienko, L. M. (2011). Naukovyy tekst yak linhvistychna odynytsia i komunikatyvnyy fenomen [Scientific text as a linguistic unit and communicative phenomenon]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical Sciences*, LX, 125–128 [in Ukrainian].

12. Samochornova, O. A. (2010). Informatsiyna nasychenist′ ta informatyvnist′ tekstu [Information density and informativeness of text]. *Visnyk Zhytomyrs'koho natsional'noho universytetu imeni Ivana Franka – Bulletin of Zhytomyr National University*, 52, 225–228 [in Ukrainian].

13. Selivanova, O. O. (2008). Suchasna linhvistyka: napryamy ta problemy [Modern linguistics: trends and problems]. Poltava : Dovkillia-K [in Ukrainian].

14. Selihei, P. O. (2016). *Svitlo i tini naukovoho stylyu* [Light and shadows of scientific style]. Kyiv : Kyiv-Mohyla Academy Publishing House [in Ukrainian].

15. Synytsia, I. A. (2004). Dialohichnist′ u naukovomu teksti [Dialogicity in scientific text]. *Movoznavstvo – Linguistics*, 2–3, 55–60 [in Ukrainian].

16. Shulzhuk, N. V. (2026). Stylistyka suchasnoyi ukrayins′koyi literaturnoyi movy [Stylistics of modern Ukrainian literary language] (2nd ed.). Rivne : Yu. Kuksa [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 18.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

РОЗДІЛ 3
СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

УДК 377-057.87: 004]:005.336.2
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.30

Захар БАБІЙ
аспірант кафедри машинознавства і транспорту, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, вул. Кривоноса, 2, м. Тернопіль, Україна, 46027

Бібліографічний опис статті: Бабій, З. (2026). Вплив сучасних цифрових технологій на формування професійних компетентностей фахових молодших бакалаврів з комп'ютерної інженерії в Україні. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 218–224, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.30

ВПЛИВ СУЧАСНИХ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ФАХОВИХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ З КОМП'ЮТЕРНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ В УКРАЇНІ

У статті здійснено комплексний аналіз впливу сучасних цифрових технологій на формування професійних компетентностей фахових молодших бакалаврів з комп'ютерної інженерії в Україні в умовах цифрової трансформації освіти. Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі цифрових інструментів у підготовці конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно діяти в динамічному інформаційно-технологічному середовищі. У роботі розглянуто теоретичні підходи до визначення професійних та цифрових компетентностей, а також проаналізовано сучасні тенденції їх формування у процесі фахової підготовки студентів комп'ютерної інженерії. Особливу увагу приділено практичним механізмам упровадження цифрових технологій у навчальний процес, зокрема використанню хмарних сервісів, онлайн-платформ для навчання, систем управління навчальним контентом, віртуальних і віддалених лабораторій, електронних освітніх ресурсів та спеціалізованого програмного забезпечення. Досліджено їхній вплив на розвиток технічних, аналітичних, комунікативних і трансверсальних навичок здобувачів освіти, а також на підвищення мотивації до навчання та рівня практичної підготовки студентів. У статті визначено ключові цифрові компетентності, необхідні для майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії, зокрема здатність працювати з цифровими даними, використовувати сучасні інформаційні системи, забезпечувати кібербезпеку, застосовувати інструменти програмування та автоматизації. Окреслено проблемні аспекти використання цифрових технологій у фаховій передвищій освіті, серед яких технічні обмеження, нерівний доступ до цифрових ресурсів та потреба у підвищенні цифрової компетентності викладачів. Запропоновано рекомендації щодо підвищення ефективності освітнього процесу шляхом системного та педагогічно обґрунтованого використання цифрових технологій. Результати дослідження підтверджують значущість цифрових технологій для формування професійних компетентностей і підготовки конкурентоспроможних фахівців на сучасному ринку праці.

Ключові слова: *цифрові технології, професійні компетентності, молодші бакалаври, комп'ютерна інженерія, інформаційно-комунікаційні технології, хмарні сервіси, віртуальні лабораторії, дистанційне навчання, професійна освіта, Україна.*

Zakhar BABII
Postgraduate Student at the Department of Mechanical Engineering and Transport, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Kryvonosa str., 2, Ternopil, Ukraine, 46027

To cite this article: Babii, Z. (2026). Vplyv suchasnykh tsyfrovykh tekhnolohii na formuvannia profesiinykh kompetentnostei fakhovykh molodshykh bakalavriv z kompiuternoi inzhenerii v Ukraini [The impact of modern digital technologies on the development of professional competencies of junior bachelors in computer engineering in Ukraine]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 218–224, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.30

THE IMPACT OF MODERN DIGITAL TECHNOLOGIES ON THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF JUNIOR BACHELORS IN COMPUTER ENGINEERING IN UKRAINE

The article provides a comprehensive analysis of the impact of modern digital technologies on the formation of professional competencies of professional junior bachelors in computer engineering in Ukraine in the context of the digital transformation of education. The relevance of the study is determined by the growing role of digital tools in training competitive specialists capable of operating effectively in a dynamic information and technological environment. The paper examines theoretical approaches to defining professional and digital competencies and analyzes current trends in their formation within the process of professional training of computer engineering students. Particular attention is paid to practical mechanisms for integrating digital technologies into the educational process, including the use of cloud services, online learning platforms, learning management systems, virtual and remote laboratories, electronic educational resources, and specialized software. Their influence on the development of technical, analytical, communicative, and transversal skills of students is investigated, as well as their role in increasing learning motivation and improving the level of practical training. The article identifies key digital competencies required for future computer engineering specialists, including the ability to work with digital data, use modern information systems, ensure cybersecurity, and apply programming and automation tools. Problematic aspects of using digital technologies in professional pre-higher education are outlined, such as technical limitations, unequal access to digital resources, and the need to enhance the digital competence of teachers. Recommendations are proposed to improve the effectiveness of the educational process through the systematic and pedagogically grounded use of digital technologies. The research results confirm the significance of digital technologies for the formation of professional competencies and the training of competitive specialists for the modern labor market.

Key words: *digital technologies, professional competencies, junior bachelors, computer engineering, information and communication technologies, cloud services, virtual laboratories, distance learning, vocational education, Ukraine.*

Вступ. У сучасному інформаційному суспільстві розвиток цифрових технологій стає ключовим чинником підвищення якості професійної освіти. Підготовка молодших бакалаврів з комп'ютерної інженерії в Україні вимагає не лише опанування теоретичних знань, а й формування практичних компетентностей, що забезпечують конкурентоспроможність випускників на ринку праці.

Актуальність проблеми зумовлена необхідністю модернізації освітніх програм у сфері комп'ютерної інженерії відповідно до сучасних вимог цифрової економіки та ринку праці. Попри значні досягнення в цифровізації освіти, існує низка проблем: недостатній рівень цифрової компетентності окремих викладачів, обмежений доступ до сучасної технічної інфраструктури, нерівномірність використання цифрових ресурсів серед студентів (Hordieiev, 2019; Dembitska, 2020).

Мета дослідження полягає у дослідженні впливу сучасних цифрових технологій на формування професійних компетентностей молодших бакалаврів з комп'ютерної інженерії в Україні та визначенні практичних механізмів інтеграції цифрових інструментів у навчальний процес.

Результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення навчальних програм, методичного забезпечення дисциплін, організації лабораторних робіт та проєктної діяльності студентів, а також для підвищення ефективності формування професійних компетентностей у закладах вищої освіти України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Впровадження цифрових технологій у професійну підготовку студентів комп'ютерної інженерії стало об'єктом численних досліджень українських науковців. Дембіцька С. та Кобилянський О. (Antonyuk, 2021, pp. 2–7) підкреслюють, що цифрові технології сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців, забезпечуючи інтеграцію теоретичних знань із практичними навичками.

Гевко І. В. та Гільтай Л. С. (Hevko, 2019, pp. 30–39) наголошують на значенні цифрових освітніх ресурсів для розвитку трансверсальних компетентностей, таких як критичне мислення, здатність до самостійного навчання та командної роботи. Використання інтерактивних середовищ і симуляторів дозволяє студентам моделювати реальні інженерні ситуації, що підвищує їхню професійну готовність.

Срібна Ю., Молчанов П. та Огуй С. (Bondarenko, 2020, pp. 2–10) відзначають, що формування інформаційно-цифрової компетентності є ключовим елементом підготовки молодших бакалаврів. За їхніми спостереженнями, студенти, які активно кори-

стуються цифровими платформами та хмарними сервісами, демонструють вищий рівень адаптивності до сучасних вимог ринку праці.

Кашалаба В. А. (Kashalaba, 2020, pp. 2–10) у своєму дослідженні виділяє моделі інтеграції цифрових технологій у навчальний процес, що поєднують практичні заняття, проєктну діяльність та дистанційне навчання. Такий підхід дозволяє формувати комплекс професійних компетентностей, включаючи технічні, аналітичні та комунікативні навички.

Гордєєв А. С. та Ткаченко В. П. (Hordieiev, 2019, pp. 15–25) аналізують вплив інформаційно-комунікаційних технологій на успішність студентів та їхню мотивацію до навчання. Використання хмарних сервісів і дистанційних платформ сприяє більшій залученості студентів у навчальний процес та розвитку самостійності в опануванні матеріалу.

Антонюк Л. В. та Петрова М. І. (Antonyuk, 2021, pp. 34–49) підкреслюють, що цифрові технології сприяють адаптації навчального процесу до індивідуальних потреб студентів. Вони акцентують на використанні онлайн-курсів та електронних підручників для самостійного вивчення дисциплін, що підвищує рівень професійної мобільності молодших бакалаврів.

Піддубний С. М. та Рибак О. В. (Piddubnyi, 2020, pp. 62–78) звертають увагу на інтеграцію сучасних цифрових інструментів у лабораторні роботи та проєктну діяльність студентів. Це дозволяє закріплювати теоретичні знання на практиці та формувати навички роботи з професійним програмним забезпеченням.

Шевчук В. І. та Литвиненко Н. О. (Shevchuk, 2021, pp. 41–59) досліджують практичні аспекти використання хмарних сервісів та віртуальних лабораторій у підготовці ІТ-спеціальностей. Автори відзначають, що такі інструменти значно підвищують ефективність лабораторних занять та створюють умови для моделювання реальних інженерних процесів.

Бондаренко Т. П. та Ковальчук І. М. (Bondarenko, 2020, pp. 28–44) акцентують на сучасних підходах до формування професійних компетентностей молодших бакалаврів. Вони підкреслюють роль цифрових технологій у розвитку здатності до самостійного прийняття рішень та адаптації до нових технологічних умов.

Іваненко О. В. (Ivanenko, 2021, pp. 85–103) розглядає дистанційне навчання як ефективний інструмент цифрової трансформації професійної освіти. Автор зазначає, що впровадження онлайн-платформ і електронних ресурсів дозволяє забезпечити безперервний процес навчання навіть у кризових умовах та сприяє підвищенню рівня професійних компетентностей студентів.

Загальний аналіз наукових публікацій свідчить, що цифрові технології не лише підвищують ефективність навчального процесу, а й формують комплекс професійних компетентностей, які є необхідними для успішної кар'єри молодших бакалаврів у сфері комп'ютерної інженерії.

Методологічною основою дослідження є компетентнісний, системний та діяльнісний підходи, які дозволяють комплексно проаналізувати вплив сучасних цифрових технологій на формування професійних компетентностей молодших бакалаврів з комп'ютерної інженерії. Обрані підходи забезпечують поєднання теоретичного аналізу з практичним спрямуванням дослідження, що відповідає вимогам підготовки фахових молодших бакалаврів у сфері інформаційних технологій (Antonyuk, 2021; Hordieiev, 2019).

Дослідження має теоретико-аналітичний та практико-орієнтований характер. У межах роботи використано методи аналізу, синтезу, узагальнення та порівняння наукових джерел з проблем цифровізації професійної освіти. Застосування контент-аналізу дозволило систематизувати наукові підходи до визначення професійних і цифрових компетентностей та виявити основні напрями впровадження цифрових технологій у навчальний процес (Bondarenko, 2020; Hevko, 2019).

Для визначення практичних механізмів формування професійних компетентностей молодших бакалаврів з комп'ютерної інженерії було використано метод педагогічного моделювання. Цей метод дав змогу узагальнити ефективні освітні практики використання хмарних сервісів, віртуальних лабораторій, дистанційних платформ та електронних освітніх ресурсів у професійній підготовці студентів (Kashalaba, 2020; Piddubnyi, 2020).

У процесі дослідження також застосовано метод структурно-логічного аналізу, який дозволив виокремити ключові компоненти професійних компетентностей майбутніх

фахівців з комп'ютерної інженерії, а саме: технічну, інформаційно-цифрову, аналітичну, комунікативну та проєктну компетентності. Зазначені компоненти розглядаються у взаємозв'язку з використанням сучасних цифрових технологій у навчальному процесі (Ivanenko, 2021; Sribna, 2019).

Практична спрямованість дослідження реалізується через аналіз можливостей інтеграції цифрових технологій у навчальні дисципліни, лабораторні роботи та проєктну діяльність студентів. Особливу увагу приділено виявленню проблемних аспектів упровадження цифрових інструментів, зокрема технічних, організаційних і методичних обмежень, що впливають на ефективність формування професійних компетентностей (Dembitska, 2020; Shevchuk, 2021).

Запропонована методологія дозволяє комплексно оцінити вплив сучасних цифрових технологій на професійну підготовку молодших бакалаврів з комп'ютерної інженерії та слугує підґрунтям для подальшого аналізу результатів і формулювання практичних рекомендацій щодо вдосконалення освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті сучасної цифрової трансформації професійної освіти формування професійних компетентностей молодших бакалаврів з комп'ютерної інженерії набуває комплексного характеру. Аналіз наукових джерел та освітніх практик засвідчує, що професійна компетентність майбутніх фахівців розглядається як інтегративне утворення, яке поєднує знання, уміння, навички, ціннісні орієнтації та здатність до практичного застосування отриманих результатів у професійній діяльності.

Ключовою складовою професійної компетентності молодших бакалаврів з комп'ютерної інженерії є інформаційно-цифрова компетентність, яка передбачає володіння сучасними цифровими технологіями, програмними засобами, мережевими ресурсами та інструментами автоматизації інженерних процесів (Hevko, 2019; Ivanenko, 2021). У процесі навчання студенти мають опановувати навички роботи з операційними системами, середовищами програмування, системами керування базами даних, хмарними платформами та засобами віртуалізації.

Важливою складовою професійних компетентностей є технічна компетентність, що охоплює здатність аналізувати та проєктувати комп'ютерні системи, працювати з апаратним і програмним забезпеченням, виконувати налаштування, тестування та діагностику комп'ютерних мереж і систем (Bondarenko, 2020; Piddubnyi, 2020). Формування цієї компетентності значною мірою залежить від використання цифрових освітніх ресурсів, віртуальних лабораторій і спеціалізованих програмних симуляторів.

Аналітична та проєктна компетентності передбачають здатність студентів до розв'язання професійних завдань, прийняття обґрунтованих рішень, участі у командній роботі та реалізації навчальних і практичних проєктів. Застосування цифрових платформ для спільної роботи, систем керування проєктами та онлайн-інструментів комунікації сприяє розвитку цих компетентностей і формує у студентів навички, затребувані сучасним IT-ринком праці (Dembitska, 2020; Kashalaba, 2020).

Комунікативна компетентність молодших бакалаврів з комп'ютерної інженерії також набуває нового змісту в умовах цифровізації освіти. Вона включає здатність ефективно взаємодіяти в цифровому середовищі, працювати з технічною документацією, брати участь у професійних онлайн-спільнотах та презентувати результати власної діяльності з використанням цифрових інструментів (Ivanenko, 2021; Shevchuk, 2021).

Результати аналізу дозволяють стверджувати, що професійні та цифрові компетентності молодших бакалаврів з комп'ютерної інженерії формуються в тісному взаємозв'язку та потребують системного впровадження сучасних цифрових технологій у навчальний процес. Такий підхід забезпечує практичну спрямованість підготовки фахівців і підвищує рівень їхньої готовності до професійної діяльності в умовах цифрової економіки.

Практична реалізація формування професійних компетентностей молодших бакалаврів з комп'ютерної інженерії значною мірою залежить від ефективного використання сучасних цифрових технологій у навчальному процесі. Аналіз наукових джерел свідчить, що цифрові технології забезпечують інтеграцію теоретичної підготовки з практичною

діяльністю, створюючи умови для моделювання реальних професійних ситуацій.

Одним із найбільш ефективних механізмів є використання хмарних сервісів у процесі навчання. Хмарні платформи дозволяють організовувати спільну роботу студентів над проєктами, зберігати та обробляти дані, використовувати спеціалізоване програмне забезпечення без прив'язки до конкретного робочого місця. Застосування хмарних технологій сприяє розвитку інформаційно-цифрової та проєктної компетентностей, формує навички командної роботи та підвищує відповідальність студентів за результати спільної діяльності (Dembitska, 2020; Piddubnyi, 2020).

Важливу роль у підготовці фахових молодших бакалаврів відіграють віртуальні лабораторії та програмні симулятори, які дозволяють відпрацьовувати практичні навички з комп'ютерної інженерії в умовах, максимально наближених до реальної професійної діяльності. Використання таких інструментів дає змогу моделювати роботу комп'ютерних систем, мереж і апаратних компонентів, що є особливо актуальним за обмежених матеріально-технічних ресурсів закладів освіти.

Значний потенціал для формування професійних компетентностей мають онлайн-платформи та системи дистанційного навчання. Вони забезпечують доступ до навчальних матеріалів, інтерактивних завдань, відеолекцій і тестування, сприяють індивідуалізації навчання та розвитку навичок самоосвіти. Дистанційні технології також розширюють можливості поєднання навчання з практичною діяльністю та підготовки студентів до безперервного професійного розвитку (Ivanenko, 2021; Shevchuk, 2021).

Практичну цінність мають проєктно-орієнтовані методи навчання, реалізовані з використанням цифрових інструментів. Участь студентів у навчальних проєктах, розробці програмних продуктів, створенні прототипів комп'ютерних систем сприяє формуванню аналітичної, технічної та комунікативної компетентностей. Цифрові платформи для керування проєктами дозволяють організувати планування, контроль і презентацію результатів діяльності.

Використання сучасних цифрових технологій у підготовці молодших бакалаврів з комп'ютерної інженерії забезпечує практичну спрямованість освітнього процесу, сприяє формуванню ключових професійних компетентностей та підвищує готовність випускників до професійної діяльності в умовах швидких технологічних змін.

Попри значний потенціал сучасних цифрових технологій у формуванні професійних компетентностей молодших бакалаврів з комп'ютерної інженерії, процес їх упровадження в освітню практику супроводжується низкою проблем і обмежень. Аналіз наукових джерел свідчить, що ці проблеми мають як технічний, так і організаційно-педагогічний характер (Hordieiev; 2019; Dembitska, 2020).

Однією з ключових проблем є недостатній рівень цифрової компетентності окремих викладачів, що ускладнює ефективне використання сучасних цифрових інструментів у навчальному процесі. Незважаючи на наявність цифрових платформ і ресурсів, не всі викладачі володіють необхідними навичками для їх інтеграції у навчальні дисципліни, лабораторні заняття та проєктну діяльність студентів.

Суттєвим обмеженням залишається матеріально-технічна база закладів фахової передвищої та вищої освіти. У ряді навчальних закладів відсутнє сучасне комп'ютерне обладнання, ліцензійне програмне забезпечення та стабільний доступ до мережі Інтернет, що унеможливлює повноцінне використання віртуальних лабораторій, хмарних сервісів і програмних симуляторів.

Проблемою є також нерівний рівень доступу студентів до цифрових ресурсів. Частина здобувачів освіти не має достатніх технічних можливостей для роботи з цифровими платформами поза межами навчального закладу, що знижує ефективність дистанційного та змішаного навчання і створює додаткові бар'єри у формуванні професійних компетентностей.

Окремої уваги потребує питання оновлення освітніх програм. Навчальні плани не завжди відповідають сучасним вимогам ринку праці та темпам розвитку цифрових технологій. Недостатня кількість практико-орієнтованих дисциплін, застарілий зміст окремих курсів та обмежена інтеграція проєктної діяльності негативно впливають на рівень підготовки молодших бакалаврів

з комп'ютерної інженерії (Antonyuk, 2021; Sribna, 2021).

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного дослідження встановлено, що сучасні цифрові технології відіграють ключову роль у формуванні професійних компетентностей молодших бакалаврів з комп'ютерної інженерії в Україні. Їх використання забезпечує інтеграцію теоретичної підготовки з практичною діяльністю, сприяє розвитку інформаційно-цифрової, технічної, аналітичної, проєктної та комунікативної компетентностей майбутніх фахівців.

Аналіз наукових джерел дозволив визначити, що ефективними інструментами формування професійних компетентностей є хмарні сервіси, віртуальні лабораторії, програмні симулятори, онлайн-платформи та системи дистанційного навчання. Застосування цих технологій підвищує практичну спрямованість освітнього процесу, розвиває навички самостійної роботи, командної взаємодії та адаптації до сучасних вимог ринку праці.

Водночас виявлено низку проблем, що стримують ефективне впровадження цифрових технологій у професійну підготовку молодших бакалаврів з комп'ютерної інженерії. До них належать недостатній рівень цифрової компетентності окремих викладачів, обмеженість матеріально-технічної бази закладів освіти, нерівний доступ студентів до цифрових ресурсів, а також потреба в оновленні змісту освітніх програм відповідно до динаміки розвитку інформаційних технологій.

Практичне значення результатів дослідження полягає в можливості їх використання для вдосконалення навчальних планів і програм підготовки молодших бакалаврів з комп'ютерної інженерії, розроблення методичних рекомендацій щодо інтеграції цифрових технологій у навчальний процес, а також підвищення ефективності лабораторних і проєктних форм навчання.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у проведенні емпіричних досліджень із залученням студентів і викладачів, аналізі результативності конкретних цифрових інструментів у формуванні професійних компетентностей, а також у розробленні моделей цифрової підготовки фахових молодших бакалаврів з комп'ютерної інженерії з урахуванням потреб сучасної цифрової економіки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонюк Л. В., Петрова М. І. Цифрові технології у професійній підготовці майбутніх інженерів. Вінниця: ВНТУ, 2021. 112 с.
2. Бондаренко Т. П., Ковальчук І. М. Сучасні підходи до формування професійних компетентностей молодших бакалаврів з комп'ютерної інженерії. Львів: ЛНТУ, 2020. 144 с.
3. Гевко І. В., Гільтай Л. С. Застосування цифрових освітніх ресурсів при підготовці майбутніх фахівців комп'ютерних технологій. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2019. 128 с.
4. Гордєєв А. С., Ткаченко В. П. Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на успішність студентів. Одеса: ОНУ, 2019. 120 с.
5. Дембіцька С., Кобилянський О. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з професійної освіти засобами цифрових технологій. Київ: Вид-во «Наука і освіта», 2020. 152 с.
6. Іваненко О. В. Дистанційне навчання та цифрова трансформація професійної освіти в Україні. Харків: ХДПУ, 2021. 152 с.
7. Кашалаба В. А. Моделі формування професійних компетентностей ІТ-фахівців у цифрову трансформацію. Київ: КНЕУ, 2020. 144 с.
8. Піддубний С. М., Рибак О. В. Інтеграція сучасних цифрових технологій у навчальний процес закладів вищої освіти. Дніпро: ДНУ, 2020. 140 с.
9. Срібна Ю., Молчанов П., Огуй С. Інформаційно-цифрова компетентність майбутніх фахівців професійної освіти. Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2021. 136 с.
10. Шевчук В. І., Литвиненко Н. О. Практичні аспекти використання хмарних сервісів та віртуальних лабораторій у підготовці студентів ІТ-спеціальностей. Київ: НАУ, 2021. 128 с.

REFERENCES:

1. Antonyuk L. V., Petrova M. I. (2021) Tsyfrovi tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh inzheneriv [Digital technologies in the professional training of future engineers]. Vinnytsia: VNTU, 112 p. (in Ukrainian).
2. Bondarenko T. P., Kovalchuk I. M. (2020) Suchasni pidkhody do formuvannia profesiinykh kompetentnostei molodshykh bakalavriv z kompiuternoi inzhenerii [Modern approaches to the formation of professional competencies of junior bachelors in computer engineering]. Lviv: LNTU, 144 p. (in Ukrainian).
3. Hevko I. V., Hiltai L. S. (2019) Zastosuvannia tsyfrovykh osvitnikh resursiv pry pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv kompiuternykh tekhnolohii [Application of digital educational resources in the training of future specialists in computer technologies]. Lviv: Ivan Franko Lviv National University, 128 p. (in Ukrainian).
4. Hordieiev A. S., Tkachenko V. P. (2019) Vplyv informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii na uspishnist studentiv [The impact of information and communication technologies on students' academic performance]. Odesa: Odesa National University, 120 p. (in Ukrainian).
5. Dembitska S., Kobylianskyi O. (2020) Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z profesiinoi osvity zasobamy tsyfrovykh tekhnolohii [Formation of professional competence of future vocational education specialists by means of digital technologies]. Kyiv: Vydavnytstvo "Nauka i osvita", 152 p. (in Ukrainian).
6. Ivanenko O. V. (2021) Dystantsiine navchannia ta tsyfrova transformatsiia profesiinoi osvity v Ukraini [Distance learning and digital transformation of vocational education in Ukraine]. Kharkiv: KhDPU, 152 p. (in Ukrainian).
7. Kashalaba V. A. (2020) Modeli formuvannia profesiinykh kompetentnostei IT-fakhivtsiv u tsyfrovu transformatsiiu [Models of formation of professional competencies of IT specialists in the context of digital transformation]. Kyiv: KNEU, 144 p. (in Ukrainian).
8. Piddubnyi S. M., Rybak O. V. (2020) Intehratsiia suchasnykh tsyfrovykh tekhnolohii u navchalnyi protses zakladiv vyshchoi osvity [Integration of modern digital technologies into the educational process of higher education institutions]. Dnipro: DNU, 140 p. (in Ukrainian).
9. Sribna Yu., Molchanov P., Ohui S. (2021) Informatsiino-tsyfrova kompetentnist maibutnikh fakhivtsiv profesiinoi osvity [Information and digital competence of future vocational education specialists]. Kharkiv: V. N. Karazin Kharkiv National University, 136 p. (in Ukrainian).
10. Shevchuk V. I., Lytvynenko N. O. (2021) Praktychni aspekty vykorystannia khmarnykh servisiv ta virtualnykh laboratorii u pidhotovtsi studentiv IT-spetsialnostei [Practical aspects of using cloud services and virtual laboratories in the training of IT students]. Kyiv: National Aviation University, 128 p. (in Ukrainian).

Дата першого надходження статті до видання: 24.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 004.92:811.111-028]:378:62-057.21
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.31

Катерина ГАЛАЦИН
кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри англійської мови технічного спрямування № 2, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Берестейський проспект, 37, м. Київ, Україна, 03056
***ORCID:** 0000-0003-3297-8284*

Алла ФЕЩУК
викладачка кафедри англійської мови технічного спрямування № 2, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Берестейський проспект, 37, м. Київ, Україна, 03056
***ORCID:** 0000-0003-3683-099X*

Бібліографічний опис статті: Галацин, К., Фещук, А. (2026). Формування англомовних презентаційних умінь у майбутніх інженерів. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 225–232, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.31

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Важливою складовою професійної компетентності сучасного фахівця технічних спеціальностей є англомовна комунікативна компетентність. Визначником сформованості цієї компетентності є здатність у здобувачів вищої технічної освіти презентувати наукові, професійні досягнення англійською мовою. Звідси актуальність досліджуваної проблеми є очевидною.

***Метою** статті є висвітлення особливостей формування презентаційних умінь англійською мовою у здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Прикладна механіка» під час вивчення практичного курсу іноземної мови для наукової комунікації.*

***Методологія** дослідження включає аналіз наукової літератури, синтез, узагальнення, систематизацію та абстрагування.*

***Наукова новизна** статті полягає у визначенні англомовного презентаційного уміння як особистісне інтегроване утворення, що охоплює мовленнєві, дискурсивні, соціокультурні та риторичні навички, необхідні для створення та виголошення усного повідомлення англійською мовою перед аудиторією; як сформована інтегративна здатність здобувача вищої технічної освіти продукувати, структурувати й виголошувати усне повідомлення англійською мовою у науково-професійному контексті з використанням сучасних цифрових інструментів.*

Проаналізовано структуру презентаційних умінь: мовний, комунікативний, риторичний, техніко-візуальний компоненти. Охарактеризовано функції презентаційних умінь англійською мовою в контексті професійної підготовки майбутніх інженерів: інформаційну, переконувальну, репрезентативну, інтерактивну та освітньо-розвивальну.

Визначено педагогічні умови формування англомовних презентаційних умінь у магістрів: 1) професійна спрямованість навчання англійської мови – добір тематичного матеріалу, що відповідає майбутній спеціальності студентів; 2) модульно-компетентнісний підхід; 3) використання проєктних технологій – підготовка й захист англомовних мініпроєктів, стартапів, наукових постерів; 4) інтерактивні методи навчання – рольові ігри, тренінги з публічних виступів, дебати, peer-review презентацій; 5) цифрове освітнє середовище – використання платформ (Canva, Slidego, Zoom, Flipgrid) для створення та оцінювання презентацій.

Виділено три основні етапи формування презентаційних умінь: мотиваційно-підготовчий; практично-комунікативний, творчо-продуктивний.

***Висновки:** встановлено, що формування англомовних презентаційних умінь є ключовим результатом курсу «Практичний курс іноземної мови для наукової комунікації». Презентаційні уміння забезпечують здатність майбутніх інженерів ефективно презентувати науково-технічний матеріал у міжнародному середовищі, враховуючи академічні та професійні стандарти (CEFR, ABET).*

Подальшого дослідження потребує розробка інструментарію (операціоналізації) діагностування актуального стану сформованості презентаційних англомовних умінь магістрів у процесі вивчення ОК «Практичний курс іноземної мови для наукової комунікації. Частина 1».

***Ключові слова:** презентація, презентаційні вміння, англомовні презентаційні вміння, формування презентаційних умінь, структура презентаційних умінь, здобувач вищої освіти, інженерна освіта.*

Kateryna HALATSYN
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of English for Engineering No. 2, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", Beresteiskyi Ave., 37, Kyiv, Ukraine, 03056
ORCID: *0000-0003-3297-8284*

Alla FESHCHUK
Lecturer at the Department of English for Engineering No. 2, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", Beresteiskyi Ave., 37, Kyiv, Ukraine, 03056
ORCID: *0000-0003-3683-099X*

To cite this article: Halatsyn, K., Feshchuk, A. (2026). Formuvannia anhlomovnykh prezentatsiinykh umin u maibutnikh inzheneriv [Development of future engineers' presentation skills in English]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 225–232, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.31

DEVELOPMENT OF FUTURE ENGINEERS' PRESENTATION SKILLS IN ENGLISH

An important component of the professional competence of a modern specialist in technical fields is communicative competence in English. A key indicator of the development of this competence is students' ability to present scientific and professional achievements in English. Therefore, the relevance of the research problem under consideration is evident.

The purpose *of the article is to highlight the specific features of developing students' presentation skills in English when obtaining the second (master's) level of higher education in the specialty «Applied Mechanics» within the course «Foreign Language for Academic Communication».*

The research ***methodology*** *includes the analysis of scholarly literature, synthesis, generalization, systematization, and abstraction.*

The scientific novelty *of the article lies in defining presentation skills in English as an integrated personal construct that encompasses speech, discursive, sociocultural, and rhetorical skills required for creating and delivering an oral message in English to an audience; as well as a developed integrative ability of a higher technical education student to produce, structure, and deliver an oral message in English in a scientific and professional context using modern digital tools.*

The structure of presentation skills is analyzed, including linguistic, communicative, rhetorical, and technical and visual components. The functions of presentation skills in English in the context of professional training of future engineers are characterized, namely informational, persuasive, representative, interactive, educational and developmental.

The pedagogical conditions for the development of English-language presentation skills in master's students are identified: 1) professional orientation of English language teaching through the selection of thematic content relevant to students' future specialties; 2) a modular and competency-based approach; 3) the use of project-based technologies, including the preparation and defense of English-language mini-projects, start-ups, and scientific posters; 4) interactive teaching methods, such as role-playing games, public speaking training, debates, and peer review of presentations; 5) a digital educational environment involving platforms (Canva, Slidego, Zoom, Flipgrid) for creating and assessing presentations.

Three main stages of presentation skills development are distinguished: motivational and preparatory; practical and communicative; creative and productive.

Conclusions. *It is established that the development of presentation skills in English constitutes a key outcome of the course «Foreign Language for Academic Communication». Presentation skills ensure future engineers' ability to effectively present scientific and technical material in an international environment in accordance with academic and professional standards (CEFR, ABET).*

Further research is required to develop diagnostic tools (operationalization) for assessing the current level of English-language presentation skills development in master's students during the study of the educational component «Foreign Language Course for Academic Communication. Part 1».

Key words: *presentation, presentation skills, presentation skills in English, development of presentation skills, structure of presentation skills, higher education student, engineering education.*

Актуальність проблеми. Глобалізація науково-технічної діяльності зумовлює підвищені вимоги до рівня володіння англійською мовою фахівців інженерного профілю. Англомовна презентація виступає не лише засобом комунікації, а й показником професійної культури, логічного мислення, академічної грамотності та здатності працювати в міжнародному науковому просторі.

Сучасна підготовка інженерів у закладах вищої освіти України відбувається в умовах активної інтеграції у світовий освітньо-науко-

вий простір, що вимагає від майбутніх фахівців високого рівня володіння англійською мовою для професійної та академічної комунікації. Особливої ваги набуває здатність студентів ефективно презентувати результати власних наукових досліджень англійською мовою.

Формування англомовних презентаційних умінь є невід'ємною складовою іншомовної комунікативної компетентності, оскільки поєднує мовну, риторичну, соціокультурну та цифрову підготовку. Цей аспект підсилюється завданнями освітнього курсу *«Практичний курс іноземної мови для наукової комунікації»*, який викладається в КПІ ім. Ігоря Сікорського для студентів-магістрів технічних спеціальностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх наукових публікацій з проблеми свідчить про те, що досліджувані питання не є новими й достатньо вивчені та проаналізовані вченими. Так, зокрема Т. Веретюк акцентує увагу на розвитку презентаційних умінь здобувачів-іноземців у процесі вивчення курсу «Українська мова як іноземна» (Веретюк, 2023, с. 39–44). Н.Солошенко-Задніпровська досліджує специфіку навчання студентів немовних галузей усним публічним промовам з наукової тематики (Солошенко-Задніпровська, 2021, с. 224–231). С. Моркотун у своїх наукових працях відображає зміст, форми та методи формування вмінь структурного оформлення академічної презентації в майбутніх викладачів закладів вищої освіти (Моркотун, 2011). Особливості методики навчання робити презентації й формування презентаційних умінь у студентів мовних спеціальностей аналізуються Г. Задільською (Задільська, 2016, с. 339–344). Комп'ютерну презентацію як засіб демонстрації професійних умінь майбутніх менеджерів соціокультурної сфери визначає Т. Григорчук (Григорчук, 2018, с. 605–609). У свою чергу, І. Лук'янченко досліджує різні аспекти формування презентаційних умінь студентів факультетів іноземних мов (Лук'янченко, 2011, с. 151–153). Сутність, структуру та функції формування вмінь презентації матеріалу англійською мовою студентами мовних спеціальностей вивчаються І. Задорожною (Задорожна, 2007, с. 80–84).

Метою нашої статті є висвітлення особливостей формування презентаційних умінь англійською мовою у здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Прикладна механіка» під час вивчення практичного курсу іноземної мови для наукової комунікації. Для реалізації поставленої мети вирішено наступні *завдання*: 1) уточнено сутність поняття презентаційних англомовних умінь; їх структуру та функції; 2) визначено педагогічні умови формування англомовних презентаційних умінь у магістрів інженерних спеціальностей; 3) запропоновано етапи формування англомовних презентаційних умінь та критерії дослідження реального стану їх сформованості. Для вирішення поставлених завдань визначено *методи* дослідження: аналіз, синтез, узагальнення, систематизації, абстрагування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливим аспектом професійної підготовки магістрів є розвиток здатності ефективно представляти результати власних досліджень і проєктів англійською мовою.

Т. Веретюк визначає презентаційні вміння як «складник загальної комунікативної компетентності, який проявляється та реалізується в якісному застосуванні сформованих мовних знань і умінь у різних комунікативних ситуаціях від повсякденної до професійної галузі» (Веретюк, 2023, с. 39–44). Далі вчена зазначає, що сучасна науково-методична література розглядає «презентаційні вміння як комплекс комунікативних, аналітичних, проєктувальних та організаторських умінь особистості» (Веретюк, 2023, с. 39–44). У контексті дослідження проблеми формування презентаційних умінь у здобувачів вищої освіти, науковиця акцентує увагу на мотиваційній та рефлексивній складових цього процесу. Йдеться про те, що студенти мають «розуміти, які потенційні проблеми можуть виникнути в них при побудові виступу чи при монологічному мовленні»… А тому, для «запобігання подібних явищ у мовленні здобувачі мають бути здатні до саморефлексії та уміти, наприклад, аналізувати виступи та мовлення один одного, вказувати на недоліки тощо» (Веретюк, 2023(1); Веретюк, 2023(2)).

У контексті нашого дослідження конструктивними є дисертаційні доробки С. Моркотуна (2011), орієнтовані на визначення й обґрунтування педагогічних умов формування презентаційних умінь студентів магістратури у процесі професійної підготовки. Зауважимо, що дослідник презентаційні уміння майбутнього

викладача вищої школи розглядає як складову професійної компетентності сучасного фахівця. Аналізує різні підходи вчених до структури презентації. Так, класичною, на думку автора, є трикомпонентна структура: вступ, основна частина, висновок. Часто використовуються чотирьохелементні структури з четвертим компонентом, який передбачає відповіді на питання. Підтримуємо судження С. Моркотуна про те, що цей елемент у презентаціях не є завжди доцільним (втрата часу на відповіді, незаплановані паузи й можливе порушення логіки викладу змістового матеріалу). У презентаціях зустрічаємо й п'ятикомпонентну структуру з так званим "нульовим" етапом. Йдеться про те, що у слухачів попередньо можуть формуватися враження (у тому числі й хибні) стосовно презентації ще до її початку за зовнішнім виглядом презентатора, його жестами, мімікою тощо.

Нам імпонує визначення презентації, запропоноване С. Моркотуном: «як підготовленого, публічного, професійно спрямованого виступу, який базується на результатах узагальнення інформації, дослідження певної проблеми, містить висновок щодо застосування інформації чи розв'язання проблеми, має чітке логіко-композиційне оформлення і спрямований на представлення нової інформації, спонукання до дії чи переконання аудиторії» (Моркотун, 2011). Далі науковець визначає «презентаційні вміння студентів магістратури як гнучкої системи усвідомлених, цілеспрямованих, взаємопов'язаних розумових і практичних дій з узагальнення інформації, дослідження певної проблеми, підсумування міркувань щодо застосування інформації чи розв'язання проблеми з опорою на необхідні знання, що спрямована на виклад матеріалу у вигляді підготовленого, композиційно чітко та логічно оформленого виступу, завданням якого є представлення нової інформації, спонукання до дії, переконання аудиторії» [(Моркотун, 2011).

У контексті дослідження нашої проблеми актуальними є визначені вченим основні ознаки презентаційних умінь: узагальненість, універсальність, варіантність, мобільність, усвідомленість, проєктованість, прогресивність та практико орієнтованість і їх практична дієвість (Моркотун, 2011).

Г. Задільська, досліджуючи специфіку формування презентаційних умінь у студентів мовних спеціальностей, насамперед акценує увагу на важливій ролі використання різних видів презентацій у викладанні іноземних мов, що «дає можливість всесторонньо і бездоганно охопити матеріал» (Задільська, 2016). Науковиця звертає увагу на «комунікативну спрямованість презентацій». На думку вченої, «обов'язковим є обговорення презентації після її представлення; на її основі можуть розвиватися дискусії. З огляду на це, доцільно поєднувати презентації з рольовою грою…» (Задільська, 2016).

Конструктивними для визначення сутності та структури презентаційних умінь англійською мовою майбутніх інженерів є виділення специфічних для монологічного мовлення вмінь презентаційного характеру, визначені І. Лук'янченко (Лук'янченко, 2011, с.151–153). Мова йде про такі вміння, як: «синтезувати та передавати інформацію та аргументи з різних джерел; уміти робити презентації за широким спектром питань, пов'язаних з інтересами студентів, ясно та чітко обґрунтовуючи, розширюючи та висловлюючи погляди, надаючи потрібні пояснення та аргументи, додаткову інформацією та доречні приклади; та ін.» (Лук'янченко, 2011, с. 151–153).

Аналізуючи різні підходи вчених до визначення сутності поняття презентаційних умінь особистості майбутнього фахівця, ми робимо висновок, що презентаційні вміння є частиною професійної компетентності сучасного фахівця. Коли ж мова йде про англомовну підготовку магістрів – майбутніх інженерів, то презентаційні вміння англійською мовою є, на нашу думку, визначником сформованості професійно орієнтованої іншомовної компетентності, що в свою чергу є обов'язковим компонентом професійної майстерності сучасного фахівця технічних спеціальностей.

Формування англомовних презентаційних умінь у магістрів – майбутніх інженерів є складним системним процесом, який інтегрує професійну, мовну та комунікативну підготовки.

Під англомовними презентаційними вміннями розуміємо особистісне інтегроване утворення, що охоплює мовленнєві, дискурсивні, соціокультурні та риторичні навички, необхідні для створення та виголошення усного повідомлення англійською мовою перед аудиторією. У свою чергу, англомовні презентаційні уміння магістрів – майбутніх інженерів тлумачимо як

сформовану, тобто набуту інтегративну здатність здобувача вищої технічної освіти продукувати, структурувати й виголошувати усне повідомлення англійською мовою у науково-професійному контексті з використанням сучасних цифрових інструментів.

З аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури робимо висновок, що формування презентаційних умінь англійською мовою забезпечується через поєднання комунікативного та когнітивного підходів, активне застосування автентичних матеріалів і впровадження принципу професійної спрямованості навчального контенту (Григорчук, 2018; Задорожна, 2007; Солошенко-Задніпровська, 2021).

У процесі дослідження керуємось тим, що презентаційні уміння – це комплекс мовленнєвих, когнітивних та стратегічних дій, спрямованих на підготовку, організацію та реалізацію публічного виступу іноземною мовою з метою передачі інформації, переконання або аргументації. У методиці викладання англійської мови трактуємо їх як інтегровану складову комунікативної компетентності особистості сучасного фахівця, яка поєднує:

– мовну (лексико-граматичну),

– дискурсивну (організація логічного і зв'язного тексту),

– прагматичну (досягнення комунікативної мети),

– соціокультурну (урахування норм академічної комунікації).

У контексті вищої інженерної освіти презентаційні уміння означають здатність особистості майбутнього фахівця презентувати технічні ідеї, результати досліджень, продукти чи проєкти англійською мовою в академічному або професійному середовищі.

З аналізу наукової літератури (Задільська, 2016; Солошенко-Задніпровська, 2021) можна стверджувати, що структура презентаційних умінь охоплює: *мовний компонент* – володіння граматичними структурами, фаховою термінологією, засобами логічного та емоційного впливу; *комунікативний компонент* – уміння адаптувати виступ до аудиторії, підтримувати контакт, реагувати на запитання; *риторичний компонент* – володіння композицією презентації (вступ, основна частина, висновки), логікою аргументації, невербальними засобами впливу; *техніко-візуальний компонент* – використання сучасних засобів візуалізації (PowerPoint, Canva, Prezi-відео) для представлення матеріалу.

Під час дослідження також проаналізовано провідні, на нашу думку, функції презентаційних умінь англійською мовою в контексті професійної підготовки майбутніх інженерів. Зокрема:

1. Інформаційна – структуровано передати результати наукової або технічної діяльності.

2. Переконувальна – аргументувати позицію, продемонструвати логіку дослідження.

3. Репрезентативна – представляти власні досягнення чи командні проєкти.

4. Інтерактивна – встановлювати зворотний зв'язок із аудиторією, відповідати на запитання.

5. Освітньо-розвивальна – розвивати критичне мислення, аналітичність, креативність.

У процесі дослідження встановлено, що ефективність процесу формування англомовних презентаційних умінь у здобувачів вищої технічної освіти забезпечують такі педагогічні умови (Моркотун, 2011):

1. Професійна спрямованість навчання англійської мови – добір тематичного матеріалу, що відповідає майбутній спеціальності студентів (у нашому випадку освітні програми: Автоматизовані та роботизовані механічні системи, Динаміка і міцність машин, Конструювання та дизайн машин, Технології машинобудування, Технології виробництва літальних апаратів тощо).

2. Модульно-компетентнісний підхід: загальний методичний підхід до викладання освітнього компоненту «Практичний курс іноземної мови для наукової комунікації. Частина 1» визначається як комунікативно-когнітивний та професійно орієнтований, згідно з яким у центрі освітнього процесу знаходиться студент – суб'єкт навчання і майбутній фахівець. Основною методикою викладання є комунікативна методика, яка передбачає навчання іноземної мови як вмінню і засобу спілкування в професійному середовищі з використанням автентичних професійно орієнтованих матеріалів (Галацин, 2025).

3. Робота на практичних заняттях спрямована на здобуття знань, розвиток та вдосконалення навичок і умінь спілкування в іншомовному академічному середовищі, ефективне опрацювання автентичних наукових джерел, розвиток і вдосконалення навичок і умінь іншомовної акаде-

мічної письмової комунікації. Обов'язковими є виступи здобувачів освіти з презентаціями на професійні теми. Обговорення та взаємооцінювання виступів (Галацин, 2025).

4. Використання проєктних технологій – підготовка й захист англомовних мініпроєктів, стартапів, наукових постерів.

5. Інтерактивні методи навчання – рольові ігри, тренінги з публічних виступів, дебати, peer-review презентацій.

6. Цифрове освітнє середовище – використання платформ (Canva, Slidego, Zoom, Flipgrid) для створення та оцінювання презентацій.

Аналіз психолого-педагогічної літератури (Веретюк, 2023; Лук'янченко, 2011; Солошенко-Задніпровська, 2021; Четверик, 2023) з проблеми дослідження свідчить про те, що формування презентаційних умінь англійською мовою у магістрів є складним і поліетапним процесом. Так, нами умовно виокремлено такі три основні його етапи:

1. Мотиваційно-підготовчий етап – ознайомлення студентів з видами презентацій, вимогами до публічного виступу, формування мотивації до самовдосконалення.

2. Практично-комунікативний етап – виконання навчальних завдань на розвиток усного мовлення, логічного викладу думок, тренування мікроумінь.

3. Творчо-продуктивний етап – створення й публічний захист власної презентації англійською мовою, самооцінювання й взаємооцінювання результатів.

Реалізація визначених етапів, дотримання їх наступності та взаємозалежності, як свідчить досвід практичної діяльності, змінює якість конференційних презентацій магістрантів, про що постійно наголошується викладачем під час вивчення освітнього компонента. Викладач на заняттях мотивує студентів до відповідей на дослідницькі питання типу: чи підвищує genre-based training керування риторичними ходами (signposting, framing, stance), як змінюється мультимодальна якість слайдів (щільність тексту, читабельність діаграм, узгодженість голос–слайд) та ін.

Для дослідження реального стану сформованості презентаційних англомовних умінь у майбутніх інженерів доцільним нам видається визначення критеріїв та показників сформованості цих умінь. Ми пропонуємо наступні ознаки та індикатори їх прояву:

а) мовна грамотність і мовленнєва правильність (лексика, граматика, вимова);

б) структурна цілісність презентації (взаємозв'язок основних елементів презентації);

в) змістова насиченість та логічність (зміст, логіка викладу, доступність, науковість, взаємозв'язок з практикою);

г) виразність і впевненість виступу;

д) використання технічних засобів та невербальної підтримки.

Важливу роль у формуванні презентаційних умінь англійською мовою відіграє врахування у процесі викладання освітнього компоненту «Практичний курс іноземної мови для наукової комунікації. Частина 1» визначених особливостей презентаційних умінь у майбутніх інженерів. Йдеться насамперед про: предметно-орієнтований контент: технічна термінологія, опис процесів і систем; візуальну насиченість: графіки, креслення, моделі як важливі моменти змісту; лаконічність і точність: мінімум стилістичних відхилень, максимум фактичної ясності; логічну послідовність: алгоритмічність мислення переноситься у структуру презентації (проблема → рішення → результат → висновок); професійну етику презентації: дотримання академічних норм, точне цитування, чітке формулювання висновків.

Висновки. З'ясовано, що презентаційні вміння є важливим складником і показником сформованості професійної комунікативної компетентності, яка поєднує знання мови, риторики, логіки та технологічних інструментів. Презентаційні англомовні вміння можна тлумачити як інтегративну підсистему професійної іншомовної комунікативної компетентності, що охоплює планування, побудову й реалізацію публічного монологу (виступу) з керуванням взаємодією з аудиторією та опорою на мультимодальні засоби (слайди, схеми, графіки). Саме ці вміння забезпечують здатність майбутніх інженерів ефективно презентувати науково-технічний матеріал у міжнародному середовищі (як в академічному, так і професійно практичному). Формування презентаційних умінь англійською мовою є ключовим результатом курсу англійської мови для наукової комунікації, визначеного в силабусі.

У міжнародних рамках ці уміння описуються як здатність до протрактованого монологу/публічного виступу з поданням інформації

й аргументації за стандартизованими дескрипторами рівнів володіння мовою (CEFR), а в інженерній освіті – як компонент здатності «ефективно комунікувати з різними аудиторіями» (ABET).

Презентаційні англомовні вміння майбутніх інженерів відповідають низці вимог. Зокрема, презентації мають слугувати візуальними доказами, оскільки оперують таблицями, графіками, схемами, CAD-візуалізаціями. А відтак, теза на слайді є не лише цільовим повідомленням, але й візуальним доказом певної інформації, що відповідно знижує когнітивне навантаження і підвищує запам'ятовуваність. Наступним важливим моментом у презентаційних повідомленнях є орієнтація інформації на різні аудиторії. Академічні, професійні, міждисциплінарні, нефахові аудиторії є вимогою ABET і прямо підкреслює змінність аудиторії та форматів (дизайн-рев'ю, пітч, конференційна доповідь) виступів.

Презентаційні повідомлення мають бути лаконічними, точними та відтворюваними; з обов'язковою вимогою риторики взаємодії (stance/engagement). Прийнятна «обережна впевненість»: геджи (*likely, suggests*), вмотивовані підсилювачі (*strongly indicates*), адресність до слухача мають стати ключовими рисами успішних наукових виступів. Важливим є також коректне використання джерел/зображень/даних (підписи до фігур, джерела даних), що відображає складову професійної відповідальності майбутнього інженера. Іншими словами, мова йде про обов'язковість у презентації етичності й академічної доброчесності.

Визначено педагогічні умови успішного формування презентаційних умінь англійською мовою у магістрів – майбутніх інженерів.

Отже, у процесі формування презентаційних умінь англійською мовою у магістрів технічних спеціальностей необхідним є дотримання чіткої структури як самої презентації, так і досліджуваного процесу, специфіки та етапності їх формування, реалізації визначених функцій і вимог до цих умінь.

Перспективи подальших наукових розвідок. Подальшого дослідження потребує розробка інструментарію (операціоналізації) діагностування (на основі запропонованих у статті критеріїв) актуального стану сформованості презентаційних англомовних умінь магістрів у процесі вивчення ОК «Практичний курс іноземної мови для наукової комунікації. Частина 1».

ЛІТЕРАТУРА:

1. Веретюк Т.В. Розвиток презентаційних умінь здобувачів-іноземців (в курсі «Українська мова як іноземна»). *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 66. С. 39–44. DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.7

2. Веретюк Т.В. Формування міжкультурної компетенції в процесі навчання української мови як іноземної. *На перетині культур: сучасні тенденції в міжнародній комунікації*: тези доп. Міжнар. наук.-практ. дистан. конф. Харків : [б.в.], Вип. 66. 2023. С. 18–22.

3. Галацин К.О. Силабус освітнього компоненту «Практичний курс іноземної мови для наукової комунікації. Частина 1». 2025. URL: https://lnk.ua/LVbrjbRVy (дата звернення: 20.12.2025).

4. Григорчук Т.В. Комп'ютерна презентація як засіб демонстрації професійних умінь майбутніх менеджерів соціокультурної сфери. *Молодий вчений*. 2018. № 2 (54). С. 605–609.

5. Задільська Г. Особливості методики навчання презентаційних вмінь студентів мовних спеціальностей. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2016. Вип. 15. С. 339–344.

6. Задорожна І. Формування вмінь презентації матеріалу англійською мовою студентами мовних спеціальностей. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2007. № 5. С. 80–84.

7. Лук'янченко І.О. Формування презентаційних умінь студентів факультетів іноземних мов. *Наука і Освіта.* 2011. Вип. № 6. С. 151–153.

8. Моркотун С.Б. Педагогічні умови формування презентаційних умінь студентів магістратури у процесі професійної підготовки. Рукопис. Дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук за спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2011. С. 26–79; 92–103.

9. Солошенко-Задніпровська Н. Навчання студентів немовних галузей усним публічним промовам наукової тематики. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвуз. зб. наук. пр. молодих вчених*. Дрогобич : Гельветика, 2021. Вип. 41. Т. 3. С. 224–231. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-33

10. Четверик В. Сучасні мультимедійні ресурси для розвитку міжкультурної компетенції в контексті іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти. *На перетині культур: сучасні тенденції в міжнародній комунікації* : тези доп. Міжнар. наук.-практ. дистан. конф. Харків: [б.в.], 2023. С. 152–156.

REFERENCES:

1. Veretiuk, T.V. (2023). Rozvytok prezentatsiinykh umin zdobuvachiv-inozemtsiv (v kursi «Ukrainska mova yak inozemna») [Development of presentation skills of international students (in the course 'Ukrainian as a foreign language]. *Innovatsiina pedahohika, Vyp. 66.* 39–44. DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.7 [in Ukrainian].

2. Veretiuk, T.V. (2023). Formuvannia mizhkulturnoi kompetentsii v protsesi navchannia ukrainskoi movy yak inozemnoi [Developing intercultural competence in the process of teaching Ukrainian as a foreign language]. Proceedings from Mizhnar. nauk.-prakt. dystan. konf. «Na peretyni kultur: suchasni tendentsii v mizhnarodnii komunikatsii». (pp. 18–22.). Kharkiv. [in Ukrainian].

3. Halatsyn, K.O. (2025). Sylabus osvitnoho komponentu «Praktychnyi kurs inozemnoi movy dlia naukovoi komunikatsii. Chastyna 1» [Syllabus of the educational component «Foreign Language for Academic Communication, Part 1»]. Retrieved from: https://lnk.ua/LVbrjbRVy. [in Ukrainian].

4. Hryhorchuk, T.V. (2018). Kompiuterna prezentatsiia yak zasib demonstratsii profesiinykh umin maibutnikh menedzheriv sotsiokulturnoi sfery [Computer presentation as a means of demonstrating the professional skills of future managers in the sociocultural sphere]. *Molodyi vchenyi. № 2 (54).* 605–609. [in Ukrainian].

5. Zadilska, H. (2016). Osoblyvosti metodyky navchannia prezentatsiinykh vmin studentiv movnykh spetsialnostei [Peculiarities of the methodology for teaching presentation skills to students of language specialties]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, Vyp. 15.* 339–344. [in Ukrainian].

6. Zadorozhna, I. (2007). Formuvannia vmin prezentatsii materialu anhliiskoiu movoiu studentamy movnykh spetsialnostei [Formation of skills in presenting material in English by students of language specialties]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohika. № 5.* 80–84. [in Ukrainian].

7. Lukianchenko, I.O. (2011). Formuvannia prezentatsiinykh umin studentiv fakultetiv inozemnykh mov [Formation of presentation skills of students of foreign language faculties]. *Nauka i Osvita. Vyp. № 6.* 151–153. [in Ukrainian].

8. Morkotun, S.B. (2011). Pedahohichni umovy formuvannia prezentatsiinykh umin studentiv mahistratury u protsesi profesiinoi pidhotovky [Pedagogical conditions for the formation of presentation skills of master's students in the process of professional training]. *Candidate's thesis.* Zhytomyr. [in Ukrainian].

9. Soloshenko-Zadniprovska, N. (2021). Navchannia studentiv nemovnykh haluzei usnym publichnym promovam naukovoi tematyky [Teaching students of non-linguistic specialities oral public speeches on scientific topics]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, Vyp. 41. T. 3.* 224–231. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-3-33. [in Ukrainian].

10. Chetveryk V. Suchasni multymediini resursy dlia rozvytku mizhkulturnoi kompetentsii v konteksti inshomovnoi pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity [Modern multimedia resources for the development of intercultural competence in the context of foreign language training of higher education applicants]. Proceedings from *Mizhnar. nauk.-prakt. dystan. konf. «Na peretyni kultur: suchasni tendentsii v mizhnarodnii komunikatsii».* (pp. 152–156). Kharkiv. [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 17.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 20.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 376-053.2-056.264:364-78
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.32

Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинськорго», вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна, 65020
***ORCID:** 0000-0002-9986-4989*

Юлія КРИКУНЕНКО
директор, КУ «Інклюзивно-ресурсний центр № 1» Сумської міської ради, вул. Сумської артбригади, 9, м. Суми, Україна, 40000
***ORCID:** 0000-0003-0736-001X*

Людмила МОРОЗ
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, вул. Роменська, 78, м. Суми, Україна, 40002
***ORCID:** 0000-0001-6087-1252*

Лариса СТАХОВА
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, вул. Роменська, 78, м. Суми, Україна, 40002
***ORCID:** 0000-0002-0540-0674*

Бібліографічний опис статті: Зелінська-Любченко, К., Крикуненко, Ю., Мороз, Л., Стахова, Л. (2026). Послуга раннього втручання у роботі з дітьми із особливими освітніми потребами. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 233–240, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.32

ПОСЛУГА РАННЬОГО ВТРУЧАННЯ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ АЛАЛІЄЮ

У статті здійснено комплексний аналіз теоретико-методологічних та практичних аспектів логопедичної корекції алалії в межах сучасної системи раннього втручання. Авторами розкрито особливості переходу від діагнозу «затримка мовленнєвого розвитку» до верифікації алалії як системного недорозвинення мовлення органічного генезу. Особливу увагу приділено нейропластичності дитячого мозку в період до чотирьох років, що визначає цей віковий етап як найбільш сенситивний для компенсації мовленнєвого порушення та запобігання вторинним когнітивним і соціальним труднощами.

У дослідженні деталізовано стратегію мультидисциплінарного підходу, де логопедична робота інтегрується в загальний план підтримки родини. Розглянуто специфіку корекційного впливу при моторних та сенсорних проявах мовленнєвого порушення, адаптовану до умов природного середовища дитини. Висвітлено методи стимуляції експресивного мовлення, формування предикативної функції та розвитку слухомовленнєвої уваги через активне залучення батьків. Акцентовано на важливості використання щоденних вправ як основного ресурсу для створення тисяч навчальних можливостей, що є фундаментальною відмінністю раннього втручання від традиційних логопедичних занять.

Авторами здійснено аналіз нормативно-правового забезпечення та організаційних бар'єрів на шляху впровадження послуги раннього втручання в Україні. Виявлено низку проблем, таких як недостатня міжвідомча координація, кадровий дефіцит та обмеженість доступу до послуг у територіальних громадах. Автори роблять висновок, що розбудова системи раннього втручання є стратегічним напрямом реформування соціальної та освітньої політики держави, оскільки вона забезпечує не лише реабілітацію дитини, а й соціальну стабілізацію сім'ї, мінімізацію ризиків інвалідизації та успішну інклюзію дитини в суспільство. Доведено, що вчасне залучення фахівців та використання скринінгових інструментів самооцінки дозволяють розпочати допомогу ще до офіційного встановлення клінічного діагнозу, що є вирішальним фактором у прогнозі розвитку дитини з алалією.

***Ключові слова:** послуга раннього втручання, алалія, логопедичний вплив, затримка мовленнєвого розвитку, мультидисциплінарна команда.*

Kateryna Zelinska-Liubchenko
Candidate of Science in Pedagogical Science, Associate Professor at the Department of Special and Inclusive Education, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Staroportofrankivska str., 26, Odesa, 65020, Ukraine
ORCID: *0000-0002-9986-4989*

Yuliia KRYKUNENKO
Director of the Municipal Institution «Inclusive Resource Center No. 1» of the Sumy City Council, Sumy Art Brigade str., 9, Sumy, Ukraine, 40000
ORCID: *0000-0003-0736-001X*

Liudmyla MOROZ
Candidate of Science in Pedagogical Science, Associate Professor at the Department of Speech Therapy, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Romenska str., 87, Sumy, Ukraine, 40002
ORCID: *0000-0001-6087-1252*

Larisa STAKHOVA
Candidate of Science in Pedagogical Science, Associate Professor at the Department of Speech Therapy, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Romenska str., 87, Sumy, Ukraine, 40002
ORCID: *0000-0002-0540-0674*

To cite this article: Zelinska-Liubchenko, K., Krykunenko, Yu., Moroz, L., & Stakhova, L. (2026). Posluha rannoho vtruchannia u roboti z ditmy iz osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Early intervention service in working with children with special educational needs]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 233–240, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.32

EARLY INTERVENTION SERVICE IN WORKING WITH CHILDREN WITH ALALIA

The article provides a comprehensive analysis of the theoretical, methodological, and practical aspects of speech therapy correction for alalia within the modern system of early intervention. The authors reveal the specifics of the transition from the diagnosis of «speech delay» to the verification of alalia as a systemic speech underdevelopment of organic origin. Particular attention is paid to the neuroplasticity of the child's brain up to the age of four, which defines this stage as the most sensitive period for compensating for speech disorders and preventing secondary cognitive and social impairments.

The study details a multidisciplinary approach strategy where speech therapy is integrated into the overall family support plan. The specifics of corrective intervention for motor and sensory manifestations of speech disorders are considered, adapted to the child's natural environment, are examined. Methods for stimulating expressive speech, forming predicative functions, and developing auditory-speech attention through active parental involvement are highlighted. The authors emphasize the importance of using daily routines as a primary resource for creating thousands of learning opportunities, which is a fundamental difference between early intervention and traditional speech therapy sessions.

The authors analyze the regulatory framework and organizational barriers to implementing early intervention services in Ukraine. Several challenges were identified, such as insufficient interagency coordination, staff shortages, and limited access to services in local communities. The authors conclude that developing the early intervention system is a strategic direction for reforming the state's social and educational policies, as it ensures not only the child's rehabilitation but also the social stabilization of the family, minimization of disability risks, and successful social inclusion. It is proven that timely specialist involvement and the use of self-assessment screening tools allow assistance to begin even before an official clinical diagnosis is established, which is a decisive factor in the developmental prognosis for a child with alalia.

Key words: *early intervention service, alalia, speech therapy intervention, delayed speech development, multidisciplinary team.*

Актуальність проблеми. У сучасній логопедії алалія розглядається як системне недорозвинення або повна відсутність мовленнєвої діяльності, що виникає внаслідок органічного ураження кіркових центрів мовлення головного мозку в пренатальний або

ранній постнатальний періоди розвитку (Рібцун, 2012).

У клінічній практиці диференціальна діагностика алалії зазвичай здійснюється після досягнення дитиною трирічного віку. До цього етапу стан дитини кваліфікується як затримка мовленнєвого розвитку, оскільки патогенез алалії безпосередньо пов'язаний з органічними порушеннями мовленнєвих зон, що сформувалися до 3 років.

Досить частою є ситуація, що батьки з певних причин не зверталися до фахівців по допомогу з розвитку мовлення й навіть не уявляють, куди можна звернутися з цією проблемою. Такі діти часто не відвідують заклади дошкільної освіти, бо мають проблеми із вербальною комунікацією. Проте слід зазначити, що діти із зазначеним мовленнєвим порушенням можуть не чекати встановлення відповідного діагнозу та за потреби скористатися послугою раннього втручання, що дозволяє отримати безкоштовну допомогу в рамках цієї програми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічний підґрунтя навчання та виховання дітей із тяжкими порушеннями мовлення закладено у фундаментальних працях В. Пенчук, Т Царькової, М. Шеремет та інших. Автори звертають увагу на природу алалії, що відбувався через поєднання психолого-педагогічного та психолінгвістичного підходів. Сучасний етап досліджень характеризується пошуком нетрадиційних методик корекції (С. Штіль) та вдосконаленням критеріїв диференційної діагностики моторної і сенсорної алалії у зіставленні з іншими порушеннями психофізичного розвитку (Ю. Рібцун, В. Тищенко).

Питання державної політики та створення інклюзивного освітнього простору для дітей з особливими потребами висвітлено в роботах М. Кропівницької, Д. Турчака та С. Хоменка. Значна увага приділяється ранній діагностиці відхилень у розвитку, що є предметом досліджень В. Синьова, В. Тарасун, Н. Ярмоли та інших науковців.

Окремим вагомим напрямом є розбудова системи раннього втручання в Україні. Дослідники (А. Душка, Е. Данілавічюте, Г. Кукуруза, Л. Прохоренко та ін.) аналізують законодавчу базу, механізми міжвідомчої взаємодії та функціональні підходи до надання цієї послуги. Попри значний внесок Г. Кукурузи та актуальні розвідки останніх років (М. Кравченко, В. Логвиненко, Н. Лопатинська, О. Зборовська), фахівці констатують, що система РВ в Україні все ще перебуває на стадії становлення.

Більшість вітчизняних науковців (О. Гдиря, А. Заплатинська, Т. Міщук, Г. Соколова та ін.) одностайні у визначенні раннього втручання як комплексної міждисциплінарної системи допомоги. Попри наявні напрацювання, проблема залишається актуальною, оскільки потребує розв'язання низки суперечностей у практичній реалізації та подальшого наукового обґрунтування окремих її аспектів.

Мета дослідження – висвітлити зміст та напрями логопедичної роботи з дітьми із алалією в межах політики раннього втручання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Диференціальна діагностика алалії як специфічного мовленнєвого порушення зазвичай здійснюється після досягнення дитиною трирічного віку. До цього періоду стан дитини класифікується як затримка мовленнєвого розвитку. Така часова межа зумовлена високою пластичністю дитячого мозку, що допускає можливість компенсації темпових затримок на ранніх етапах. Водночас алалія, будучи наслідком органічного ураження мовленнєвих центрів у пренатальний або ранній постнатальний періоди, потребує комплексного підтвердження (Рібцун, 2012).

Процес верифікації діагнозу має мультидисциплінарний характер. Провідна роль належить дитячому неврологу, який залучає до обстеження логопеда, психолога та отоларинголога (для виключення сенсорних порушень слуху).

Сучасна система допомоги дітям із зазначеним порушенням базується на функціонуванні спеціальних груп в закладах дошкільної освіти. Проте стратегія ранньої допомоги зміщує акцент на перші роки життя, оскільки саме в цей період мозок має найвищий адаптивний потенціал.

Система раннього втручання спрямована на раннє виявлення та мінімізацію відхилень у розвитку дитини шляхом активного залучення сім'ї до корекційного процесу. Ефективність допомоги корелює із часом звернення: своєчасний супровід фахівців не лише сприяє компенсації наявних порушень, а й запобігає ризикам інвалідизації, забезпечуючи передумови для подальшої успішної

соціалізації дитини (Горішна, Слозанська, 2020, с. 63–66).

Відповідно до Методичних рекомендацій Міністерства соціальної політики України щодо впровадження практики надання послуги раннього втручання, цільовою групою є родини, які виховують дітей віком до 4 років (3 роки 11 місяців та 29 днів). Категорії отримувачів послуги включають:

– клінічно підтверджені порушення: діти з діагностованим відставанням у розвитку, анатомічними дефектами, незворотними станами органів і систем, а також встановленою інвалідністю;

– групи ризику за тяжкістю стану: діти з пологовими травмами, генетичними аномаліями (зокрема синдромом Дауна), соматичними захворюваннями (діабет тощо), що визначені Постановою КМУ від 27.12.2018 № 1161;

– соціально-біологічні фактори ризику: порушення, спричинені насильством або депривацією;

– окрему групу становлять діти з високим ризиком виникнення порушень через несприятливі фактори зовнішнього середовища, що в сучасних умовах воєнного стану в Україні стосується переважної більшості дитячої популяції (Методичні рекомендації Міністерства соціальної політики України щодо впровадження практики надання послуги раннього втручання, 2021).

Окремим вектором роботи системи раннього втручання є підтримка сімей, що виховують дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Досвід тривалого перебування дитини в інтернатних закладах або медичних установах підвищує ймовірність психологічної травматизації та вторинних затримок розвитку. Оскільки мікросоціальне середовище у ранньому віці є визначальним чинником формування психіки, фахівці рекомендують застосування програм раннього втручання для опікунів та усиновлювачів як дієвого механізму реабілітації та адаптації дитини.

Фундаментом для захисту прав дітей з особливими потребами в Україні є ратифіковані міжнародні акти, зокрема Конвенція ООН про права дитини та Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю. У межах гармонізації національного законодавства з міжнародними стандартами, Національна стратегія у сфері прав людини (2015) визначила одним із пріоритетів створення цілісної системи раннього втручання. Ця ініціатива спрямована на забезпечення всебічного розвитку дітей із порушеннями здоров'я та системну підтримку родин для покращення якості їхньої життєдіяльності.

Світова практика підтверджує, що раннє втручання є високоефективним механізмом не лише корекції, а й профілактики вторинних відхилень у розвитку. Концептуально система раннього втручання базується на мультидисциплінарному підході, що інтегрує спектр узгоджених послуг:

медико-реабілітаційних: фізична терапія та медичний супровід;

психолого-педагогічних: психологічна підтримка, психотерапія та логопедична корекція;

соціально-освітніх: соціальний супровід та створення передумов для інклюзивного навчання (Guralnick, 2001; Heckman, 2006).

Така комплексна допомога на ранніх етапах онтогенезу має на меті мінімізацію ризиків інвалідизації та деінституціоналізації (попередження потрапляння дітей до інтернатних закладів).

Процес надання послуги раннього втручання розрахований на шестимісячний цикл із проведенням щотижневих сімейних сесій тривалістю 30–50 хвилин. Концептуальною особливістю раннього втручання є перенесення фокусу з кабінетної корекції на навчання в природному середовищі. Враховуючи, що дитина раннього віку щодня залучена до 40-50 рутинних активностей, кожна з яких створює від 8 до 10 навчальних можливостей, сумарний навчальний потенціал сягає щонайменше 200 000 епізодів на рік. Це підкреслює критичну роль батьків у щоденному застосуванні отриманих технік для забезпечення сталого розвитку дитини.

Система раннього втручання базується на принципах наступності та безперервності. Програма може бути завершена достроково за умови досягнення поставлених цілей, проте обов'язковим етапом є підготовка транзитного плану. Фахівці забезпечують документальний та консультативний супровід переходу дитини до закладу дошкільної освіти або спеціалізованого центру реабілітації після досягнення нею чотирьох років, що нівелює ризик переривання корекційного впливу (Кукуруза, 2007 с. 96–116).

Реалізація послуги здійснюється мультидисциплінарною командою, склад якої адаптується до потреб конкретної родини (Пасічник, Кукуруза, 2013, с. 105–107). До роботи залучаються:

– медичний блок: педіатр, невролог або психіатр;

– психолого-педагогічний блок: спеціальний педагог, психолог, логопед-дефектолог;

– реабілітаційний блок: фізичний терапевт та ерготерапевт;

– соціальний блок: соціальний працівник.

Основою взаємодії є індивідуальна програма розвитку, сформована на базі комплексної оцінки потреб дитини, її сильних сторін та ресурсів сім'ї.

Алгоритм дій для батьків (або законних представників) у разі підозри на затримку розвитку передбачає звернення до закладів охорони здоров'я за місцем проживання або до Інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ). Саме в ІРЦ проводиться комплексна психолого-педагогічна оцінка, яка стає точкою входу в систему раннього втручання та основою для своєчасної компенсації порушень.

Важливою складовою системи раннього втручання є розширення можливостей сім'ї щодо самостійного моніторингу розвитку дитини. Відповідно до Наказу Міністерства соціальної політики України № 92 від 18.02.2021 р., батьки можуть застосовувати скринінгові форми для первинного оцінювання стану дитини. Серед валідованих інструментів особливої уваги заслуговує таблиця показників «Червоні прапорці» та спеціалізоване цифрове рішення – мобільний додаток «Мій малюк», що дозволяє здійснювати попередню верифікацію темпів розвитку в домашніх умовах.

Діяльність служб раннього втручання має комплексний характер і охоплює п'ять основних доменів розвитку дитини: фізичний (розвиток сенсорної інтеграції, великої та дрібної моторики, загальний стан соматичного здоров'я); когнітивний (формування процесів мислення, здатності до навчання та розв'язання елементарних завдань); комунікативний (розвиток експресивного мовлення, сприйняття мови та навичок вербальної взаємодії); соціально-емоційний (формування механізмів саморегуляції, розпізнавання емоцій та міжособистісної взаємодії); адаптивний (засвоєння навичок самообслуговування: гігієна, харчування, одягання) (Міхановська, Кукуруза, Кравцова, 2005).

Послуга раннього втручання фінансується державою і є безкоштовною для сімей. Точками входу до системи є Центри надання соціальних послуг (ЦНСП), Інклюзивно-ресурсні центри, установи охорони здоров'я та громадські організації. Координацію взаємодії здійснює фахівець-координатор, який супроводжує родину на всіх етапах.

Процедура надання допомоги включає чітку послідовність кроків: офіційне звернення батьків та надання інформованої згоди на втручання; розробка індивідуального плану міждисциплінарною командою фахівців; гнучкий вибір локації для занять (домашнє середовище, заклади освіти або спеціалізовані центри), що сприяє максимальній адаптації дитини.

Реалізація логопедичної допомоги дітям із підозрою на алалію в межах раннього втручання базується на диференційованому підході, що враховує прояви мовленнєвого порушення (моторного або сенсорного характеру) та реалізується через активну взаємодію з батьками.

При моторних проявах, коли збережене розуміння мовлення поєднується з неможливістю активного висловлювання, робота фахівця спрямована на подолання мовленнєвого негативізму та стимуляцію експресії.

Підготовчий етап (формування бази). Головним завданням є перетворення повсякденних справ (малювання, конструювання, прийом їжі) на комунікативні ситуації. Логопед навчає батьків створювати «запит» на мовлення через спільну продуктивну діяльність. Важливо використовувати контекстні підказки, допомагаючи дитині спиратися на ситуацію для розуміння складних конструкцій.

Етап формування фразового мовлення. Корекція спрямована на перехід від однослівної фрази до двокомпонентних моделей (підмет + присудок). У ранньому віці це відбувається через вербалізацію щоденних дій дитини («Ляля спить», «Дай м'яч»).

Етап активізації спілкування. Акцент зміщується на діалог. Батьків навчають прийомів поширення речень та використання елементарного словотворення в ігрових ситуаціях, паралельно розвиваючи загальну та артикуляційну моторику.

Оскільки при сенсорних проявах дитина чує, але не декодує зміст мовлення, пріоритетом раннього втручання стає розвиток слухомовленнєвої уваги та зв'язку «звук – образ». Тому тут важливі:

Охоронний режим та немовленнєвий етап. На початку важливо захистити дитину від надлишкового акустичного шуму. Корекція починається з диференціації немовленнєвих звуків (гучність, висота іграшок). Логопед демонструє батькам, як пов'язати сильний мовленнєвий звук (наприклад, [а] або [у]) із конкретним яскравим предметом або дією.

Сенсомоторна інтеграція. Кожне слово потребує полімодального підкріплення – зорового, тактильного або рухового. У ранньому втручанні це реалізується через використання жестів-символів та візуальних опор (карток, предметів-маркерів).

Формування семантики. На наступних етапах дитину навчають розуміти назви предметів і дій поза ситуацією, поступово формуючи фонематичне сприйняття та елементарні комунікативні навички (Рібцун, 2012).

Відмінністю роботи в програмі раннього втручання є те, що всі зазначені етапи інтегруються в Індивідуальну програму розвитку сім'ї. Заняття проводяться не лише в центрі, а й удома, де дитина почувається безпечно, що критично для подолання негативізму. У свою чергу, логопед передає техніки стимуляції мовлення батькам, оскільки саме вони забезпечують ті самі «200 000 навчальних можливостей на рік». Мовленнєвий розвиток не відокремлюється від когнітивного та сенсомоторного, що дозволяє досягти системного ефекту до моменту переходу дитини в дошкільний заклад.

Впровадження послуги раннього втручання є вкрай важливою для України, і особливого значення набуває в прифронотових регіонах. Саме тому, в Сумській громаді відповідно до Розпорядження Сумської обласної адміністрації 712-ОД від 28.10.2025 року була створена робоча група з питань організації в Сумській області надання послуги раннього втручання.

Зокрема, підписано Меморандум про співробітництво в реалізації експериментального проєкту щодо запровадження договірної форми надання соціальної складової послуги раннього втручання, виявлення у дітей порушень розвитку або ризику їх виникнення і направлення сімей з дітьми для отримання такої послуги між Комунальною установою Інклюзивно-ресурсний центр № 1 Сумської міської ради, Комунальною установою Сумської обласної ради – Сумський обласний центр комплексної реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю та Управлінням освіти і науки СМР. Цей документ регламентує взаємодію міжвідомчих органів для організації в Сумській міській громаді надання послуг раннього втручання дітям, яким визначено потребу за висновком ІРЦ.

Така співпраця надасть можливість дітям групи ризику отримати необхідну підтримку та мінімізувати наслідки несвоєчасної корекції.

Водночас, слід зазначити, що попри доведену значущість, процес імплементації системи раннього втручання в Україні стикається з низкою критичних бар'єрів. Існує дефіцит нормативного регулювання: відсутність цілісної законодавчої бази та державних стратегій, які б детально регламентували рівні підтримки для різних категорій дітей. Ще однією проблемою є низька обізнаність як серед представників органів влади та фахівців, так і серед батьківської спільноти. Не менш важливим є кадровий та фінансовий дефіцит: недостатня кількість кваліфікованих команд, брак специфічної підготовки спеціалістів та недофінансування через недооцінку економічних і соціальних переваг раннього втручання на місцевому рівні (Горішна, Слозанська, 2020, с. 63–66). Крім того, в умовах воєнного стану вкрай обмежено доступ до послуги у територіальних громадах профронтових регіонів.

Створення розгалуженої системи раннього втручання є ключовим вектором реформування освітньої та соціальної сфер. Впровадження цієї моделі в практичну діяльність дозволить забезпечити тривалий і якісний супровід дітей із порушеннями в основних сферах розвитку.

У довгостроковій перспективі функціонування системи раннього втручання сприятиме зміцненню інституту сім'ї та запобіганню інституціоналізації дітей (відмови від виховання в сім'ї), мінімізації дитячої інвалідності через ранню корекцію та компенсацію порушень, соціальній інтеграції та забезпеченню права дитини на якісний догляд, освіту та повноцінну участь у житті громади.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи викладене, можна

констатувати, що раннє втручання є інтегральним компонентом системи супроводу родини, який поєднує медико-педагогічну корекцію із соціальною підтримкою. Ефективність цієї моделі забезпечується мультидисциплінарним підходом, орієнтованим на профілактику порушень розвитку та стабілізацію психологічного клімату в сім'ї. Особливого значення набуває послуга у роботі з дітьми із підозрою на алалію, що дає можливість розпочати корекцію ще до моменту встановлення діагнозу.

Таким чином, перехід до сучасних моделей допомоги на етапі раннього онтогенезу є необхідною умовою для створення безбар'єрного та інклюзивного суспільства в Україні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Горішна Н., Слозанська Г. (2020). Моделі надання послуги раннього втручання: 152 переваги, недоліки, можливості для імплементації в Україні // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку». Переяслав: Вип. 57. 211 с. С. 63–66.

2. Конвенція ООН про права дитини. Офіційний переклад (Офіційний переклад Конвенції надісланий листом МЗС № 72/14-612-138441 від 16.11.2023). Режим доступу: https:// zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021

3. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, ратифікована Законом України № 1767-VI від 16.12.2009, поточна редакція від 06.07.2016. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/ show/995_g71

4. Кукуруза Г.В. (2007). Модель послуг ранньої реабілітації та інтеграції дітей з особливими потребами. Як організувати інноваційні соціальні послуги для дітей з особливими потребами. Моделі та документи. Рання інтеграція та інклюзивне навчання. Київ: ТОВ «ЛДЛ», С. 96–116.

5. Методичні рекомендації щодо впровадження практики надання послуги раннього втручання для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя: [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0092739-21#Text

6. Міхановська Н.Г., Кукуруза Г.В., Кравцова А.М. (2005). Процедура оцінки розвитку дітей раннього віку в системі раннього втручання: методичні рекомендації (Узгоджено АМН України та МОЗ України). Харків. 115

7. Пасічник І.П., Кукуруза Г.В. (2013). Міждисциплінарна сімейноцентрована програма раннього втручання на етапі первинної медико-санітарної допомоги дітям. Перинатология и педиатрия, 4, 105–107. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/perynatology_2013_4_28

8. Рібцун Ю. В. Розмежування алалій та інших мовленнєвих і немовленнєвих вад. Народна освіта. – 2012. – Вип. № 3 (18).

9. Guralnick M.J. (2001). A developmental systems model for early intervention. Infants and Young Children, 14 (2), 1–18.

10. Heckman. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children, 312 (5782), 1900–1902.

REFERENCES:

1. Horishna, N., & Slozanska, H. (2020). Modeli nadannia posluhy rannioho vtruchannia: perevahy, nedoliky, mozhlyvosti dlia implementatsii v Ukraini [Models of early intervention service provision: advantages, disadvantages, opportunities for implementation in Ukraine] // Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii «Vitchyzniana nauka na zlami epokh: problemy ta perspektyvy rozvytku». Pereiaslav: Vyp. 57. 211 s. S. 63–66 [in Ukrainian].

2. Konventsiia OON pro prava dytyny [UN Convention on the Rights of the Child]. Ofitsiinyi pereklad (Ofitsiinyi pereklad Konventsii nadislanyi lystom MZS № 72/14-612-138441 vid 16.11.2023). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ 995_021 [in Ukrainian].

3. Konventsiia OON pro prava osib z invalidnistiu, ratyfikovana Zakonom Ukrainy [UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, ratified by Law of Ukraine] № 1767-VI vid 16.12.2009, potochna redaktsiia vid 06.07.2016. Retrieved from https:/ /zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 [in Ukrainian].

4. Kukuruza, H.V. (2007). Model posluh rannoi reabilitatsii ta intehratsii ditei z osoblyvymy potrebamy. V Yak orhanizuvaty innovatsiini sotsialni posluhy dlia ditei z osoblyvymy potrebamy. Modeli ta dokumenty. Rannia intehratsiia ta inkliuzyvne navchannia [Model of services for early rehabilitation and integration of children with special needs. In How to organize innovative social services for children with special needs. Models and documents. Early integration and inclusive learning]. Kyiv: TOV «LDL», 96–116 [in Ukrainian].

5. Metodychni rekomendatsii shchodo vprovadzhennia praktyky nadannia posluhy rannioho vtruchannia dlia zabezpechennia rozvytku dytyny, zberezhennia yii zdorovia ta zhyttia [Methodological recommendations for implementing

the practice of providing early intervention services to ensure the development of the child, preserve his health and life] : [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0092739-21#Text [in Ukrainian].

6. Mikhanovska, N.H., Kukuruza, H.V., & Kravtsova, A.M. (2005). Protsedura otsinky rozvytku ditei rannoho viku v systemi rannoho vtruchannia: metodychni rekomendatsii (Uzghodzheno AMN Ukrainy ta MOZ Ukrainy) [Procedure for assessment of early childhood development in the early intervention system: guidelines (Agreed by AMS of Ukraine and Ministry of Health of Ukraine)]. Kharkiv [in Ukrainian].

7. Pasichnyk, I.P., & Kukuruza, H.V. (2013). Mizhdystsyplinarna simeinotsentrovana prohrama rannoho vtruchannia na etapi pervynnoi medyko-sanitarnoi dopomohy ditiam, Materialy konferentsii [Interdisciplinary family-centered early intervention program for primary health care for children]. Perinatologiya i pediatriya ñ Perinatology and Pediatrics, 4, 105–107. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/perynatology_2013_4_28 [in Ukrainian].

8. Ribtsun, Yu. V. (2012). Rozmezhuvannia alalii ta inshyk_h movlennyevykh i nemovlennyevykh vad [Differentiation of alalia and other speech and non-speech defects]. Narodna osvita, 3 (18) [in Ukrainian].

9. Guralnick, M.J. (2001). A developmental systems model for early intervention. Infants and Young Children, 14 (2), 1–18 [USA].

10. Heckman J. (2004). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children, 312 (5782), 1900-02 [USA].

Дата першого надходження статті до видання: 22.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

UDC 37.016:811.111
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.33

Maryna KIRILLOVA
PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory and Practice of Translation, Odesa I. I. Mechnikov National University, Vsevoloda Zmiienka str., 2, Odesa, Ukraine, 65082
ORCID: *0000-0002-7603-4958*

To cite this article: Kirillova, M. (2026). Zastosuvannia modeli 5E u vykladanni anhliiskoi movy: strukturno-funktsionalnyi analiz etapiv [Implementation of the 5E model in English language teaching: a structural-functional analysis of the stages]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 241–247, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.33

IMPLEMENTATION OF THE 5E MODEL IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: A STRUCTURAL-FUNCTIONAL ANALYSIS OF THE STAGES

The purpose *of this article is to justify a more classroom-realistic interpretation of the 5E instructional model (Engage–Explore–Explain–Elaborate–Evaluate) for English language teaching (ELT) and to explain how the model can convert learners' experience into conceptual clarity and, subsequently, transferable communicative competence. The paper foregrounds Engage as an inductive entry point, Explore as an inquiry-based phase, and the Explain–Elaborate pair as the core instructional "engine" that stabilizes understanding and promotes transfer. The study is based on a* ***theoretical review and structured analysis*** *of scholarly and methodological sources on inductive learning, inquiry-based teaching, and the 5E model. The methods include analysis, synthesis, generalization, and structural-logical modeling to map stage functions to ELT practice. A practice-oriented lesson framework and a sample 5E lesson plan are used to illustrate operationalization of the proposed interpretation.* ***Results.*** *The article specifies functional roles for each 5E phase in ELT: Engage supports hypothesis formation from contextualized language input; Explore organizes scaffolded investigation of linguistic patterns; Explain formalizes learners' discoveries into shared form–meaning–use knowledge through interactive guidance (e.g., think-aloud modeling and concept checking questions); Elaborate strengthens transfer through tasks that shift context, audience, and pragmatic constraints; Evaluate is reconceptualized as evidence gathering across the cycle, combining formative checks with end-of-lesson performance tasks that inform subsequent instruction.* ***Conclusions.*** *A function-oriented implementation of the 5E model prevents checklist-based teaching and increases the likelihood that classroom activity results in genuine competence. The Explain–Elaborate sequence has the greatest leverage for moving learners from noticing to flexible use, while Evaluate should be treated as an ongoing evidence-and-feedback mechanism rather than a final test only. The proposed framework can guide ELT lesson design that is meaning-driven, inquiry-supported, and explicitly oriented toward transfer.*

Key words: *5E model, inductive learning, inquiry-based teaching, ELT methodology, Explain, Elaborate, transfer tasks, scaffolding.*

Марина КИРИЛЛОВА
кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та практики перекладу, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, вул. Змієнка Всеволода, 2, м. Одеса, Україна, 65082
ORCID: *0000-0002-7603-4958*

Бібліографічний опис статті: Кириллова, М. (2026). Застосування моделі 5E у викладанні англійської мови: структурно-функціональний аналіз етапів. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 241–247, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.33

ЗАСТОСУВАННЯ МОДЕЛІ 5E У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЕТАПІВ

Метою статті *є обґрунтування більш практичного й «класно-реалістичного» тлумачення моделі 5E у викладанні англійської мови, з акцентом на те, як навчальний досвід учнів перетворюється на чітке розуміння й переносні мовленнєві вміння. Особливу увагу приділено трактуванню етапів Engage як індуктивного входження в тему, Explore як дослідницько-орієнтованого вивчення, а також ролі пари Explain–Elaborate як «інструкційного двигуна» уроку. Дослідження ґрунтується на* ***теоретичному аналізі наукових і методичних джерел*** *щодо індуктивного навчання, inquiry-based teaching та моделі 5E; застосовано методи аналізу, синтезу, узагальнення*

та структурно-логічного моделювання. Здійснено педагогічну інтерпретацію функцій етапів 5E для контексту ELT і запропоновано приклад уроку, побудований на принципах «індукція → дослідження → формалізація → перенесення → доказ». ***Результати.*** *Уточнено функціональну роль кожного етапу 5E в ELT: Engage забезпечує індуктивне висування гіпотез на основі мовного матеріалу в контексті; Explore організує кероване дослідження мовних закономірностей із педагогічним скелетуванням; Explain систематизує учнівські спостереження у спільні поняття (form–meaning–use) з використанням think-aloud та концептуальних перевірочних запитань; Elaborate забезпечує перенос через завдання зі зміною контексту, адресата й комунікативних обмежень; Evaluate розглядається як збирання доказів навчальних досягнень (формувальне й підсумкове), що створює зворотний зв'язок для наступного планування.* ***Висновки.*** *Функціонально орієнтоване впровадження 5E запобігає перетворенню моделі на формальну «послідовність етапів» і підвищує якість навчальних результатів у ELT. Найбільший вплив на формування компетентності має узгоджена робота Explain–Elaborate, тоді як Evaluate має виконувати роль системного доказового контролю й корекції навчання, а не лише фінального тестування. Запропонована інтерпретація та дидактичні прийоми можуть бути використані для проєктування уроків, орієнтованих на знання, контекст і перенос мовних умінь.*

Ключові слова: *модель 5E, індуктивне навчання, дослідницьке навчання, викладання англійської мови, етап «Залучення», етап «Дослідження», етап «Пояснення», етап «Розширення», формувальне оцінювання, перенесення навчання.*

Introduction. The 5E instructional model (Engage, Explore, Explain, Elaborate, Evaluate) is widely used as a lesson structure, yet in many classrooms it functions as a predictable sequence rather than a learning mechanism. From a structural-functional perspective, the model should not be reduced to five consecutive activities. Each stage has a distinct pedagogical function that supports how learners construct knowledge and develop communicative competence. When teachers treat the stages as interchangeable "parts of a lesson," students may complete tasks successfully while still lacking conceptual clarity or the ability to transfer language to new contexts.

In ELT, this risk is especially visible in grammar and functional language teaching. Learners can repeat forms accurately in controlled exercises without understanding the meaning boundaries that govern real usage. Theoretical work on inductive learning supports the idea that learners can build stronger conceptual understanding when they begin with examples and patterns and move toward generalizations, rather than receiving rules first. In this sense, Engage can be interpreted as an inductive entry point, where learners encounter contextualized language and begin forming hypotheses. Explore then aligns with inquiry-based teaching because learners investigate evidence, test emerging ideas, and refine their conclusions through guided interaction. Research on inquiry and problem-based approaches emphasizes that complex learning improves when students work with structured tasks and teacher scaffolding rather than being expected to discover principles independently. This supports the view that Explore should be inquiry-oriented but not minimally guided. Within the 5E cycle, the Explain and Elaborate stages operate as the instructional engine. Explain consolidates learners' observations into shared form–meaning–use understandings, while Elaborate builds transfer by requiring learners to apply language in new contexts and under new communicative constraints. Finally, Evaluate should be understood as evidence gathering across the cycle, combining formative checks with performance-based tasks that reveal whether learners can use language appropriately. Thus, the theoretical problem addressed in this article is the gap between using 5E as a procedural template and implementing it as a functional system that converts experience into understanding and understanding into flexible language use.

Methodology and Methods. This study adopts a qualitative, theoretical design based on structured analysis of scholarly and methodological literature related to the 5E model, inductive learning, and inquiry-based teaching. The methodological approach combines analysis, synthesis, generalization, and structural-functional modeling. Structural-functional analysis is used to interpret each stage of the 5E model in terms of its instructional purpose, teacher moves, learner actions, and expected learning outputs in an ELT context. To operationalize the analysis, the article proposes an implementation framework that maps each stage to specific pedagogical functions: induction in Engage, guided inquiry in Explore, interactive formalization in Explain, transfer-oriented task design in Elaborate, and evidence-based assessment in Evaluate. The framework is illustrated through a sample lesson scenario focused on a common grammar contrast, demonstrating how

the same 5E sequence produces different outcomes depending on whether stages are treated as activities or as functions. The analysis focuses on internal coherence of lesson design, alignment between stage purposes and task types, and the assessment logic that connects Evaluate to instructional decision-making.

Results and Discussion. Many teachers like the 5E model because it offers a clear lesson rhythm: learners get interested, try things out, make sense of what happened, extend it, and check their progress. The issue is not the model itself. The issue is how easily it becomes a checklist: "We engaged, we explored, we explained…" while student understanding remains fragile. This article treats 5E less as a script and more as a learning logic. Two stage interpretations are made explicit because they help teachers design lessons that feel natural and still produce strong learning outcomes: **Engage** is most powerful when it works *inductively*: students first see language in action and start guessing how it works, rather than being told a rule upfront (Prince & Felder, 2006). **Explore** is most productive when it works like *inquiry*: students investigate examples, notice patterns, and test hypotheses with guidance, not with "sink-or-swim" independence (National Research Council, 2000; Hmelo-Silver et al., 2007). Once those two stages are doing their jobs, the later stages become much easier to execute well. In particular, **Explain** and **Elaborate** become the "engine" that turns discovery into stable understanding and then into transferable communicative ability (Bybee et al., 2006).

Inductive learning typically starts with examples, cases, or problems and gradually moves toward principles and rules (Prince & Felder, 2006). In ELT terms, this means Engage should do more than "catch attention." It should place learners in front of meaningful language evidence such as short dialogues, a mini-story, a meme, a voice note, contrasting sentences so they begin asking questions like:

- "Why did the speaker choose *have done* here?
- "What changes when we use passive voice in this paragraph?
- "Why does *Could you…* sound softer than *Can you…*?

A strong Engage phase sparks curiosity while also giving learners clear, concrete material to explore in the next stage, which is what makes it inductive in nature. Inquiry-based teaching emphasizes investigation: learners examine data, ask questions, try explanations, and revise them (National Research Council, 2000). The 5E model places this work in **Explore** (Bybee et al., 2006). In ELT, Explore might look like:

- sorting sentence examples into groups and explaining the grouping rule,
- noticing what changes when context changes (time, speaker intention, social distance),
- reconstructing meaning from a text and identifying the language that signals it.

A critical point is that inquiry works best when it is **scaffolded**. Students do not need less teaching; they need the right teaching at the right time like prompts, task constraints, and feedback that keep reasoning productive (Hmelo-Silver et al., 2007).

Explain is where many lessons either become strong or fall apart. If teachers treat Explain as a traditional lecture, they risk disconnecting from what students actually noticed. If they skip Explain, students may keep "doing activities" without knowing what matters.

In the 5E logic, Explain is the moment when the class makes sense of what happened in Explore and names it in a way learners can reuse (Bybee et al., 2006). A practical way to keep Explain interactive and grounded is the following four-step routine:

1. **Ask**: Return to the evidence. "What did you notice?" "What changed between A and B?"
2. **Clarify**: Let learners propose explanations (even partial ones).
3. **Formalize**: The teacher organizes and labels the idea (rule, timeline, function, pragmatic meaning).
4. **Check**: Confirm meaning and limits before moving on. This approach works particularly well after inductive and inquiry-based stages because students already have "raw material" to explain: examples they have analyzed, patterns they have noticed, and hypotheses they have proposed. Two techniques make the Explain phase more effective. The first is **think-aloud modeling**, when the teacher briefly verbalizes their reasoning (for example, "I'm choosing this tense because the result matters now…"). This makes expert thinking visible and therefore easier for learners to adopt in their own decision-making. The second technique is **concept checking questions (CCQs)**. They are short, focused questions that verify learners' understanding of the *meaning and use* of a language point, not only its form. Rather than

asking "Do you understand?", the teacher asks specific questions about essential features such as time reference, completion, who performs the action (agent), or the level of politeness. CCQs make the Explain stage more dependable because they reveal misunderstandings early, when they can still be corrected quickly and efficiently.

If Explain is where understanding becomes clear, **Elaborate** is where it becomes durable. The 5E model explicitly expects learners to apply ideas in new contexts during Elaborate (Bybee et al., 2006). In ELT, this is where language starts behaving like a tool rather than a rule.

You can usually tell Elaborate is working when learners show at least one of these:

• **Transfer:** they use the target language in a context you did not script.

• **Self-correction:** they revise because meaning or tone is wrong, not only because form is wrong.

• **Nuance questions:** they ask about subtle differences ("Is this rude?" "Does this sound too formal?").

These are strong signs that learning is moving beyond rehearsal toward competence. Here are four elaboration moves that teachers can use repeatedly across grammar and communication topics:

1. Audience shift: same message, different audience (friend, teacher, manager). 2. **Perspective shift:** same event, different speaker role (witness, journalist, participant). 3. **Concept stretching:** use the structure where it is less obvious, so learners must justify choice. 4. **Cross-system integration:** combine the target item with previously learned language (tense + modality + stance; grammar + discourse markers).

These moves align with the general finding that complex learning improves when learners work with structure and guidance rather than being left to "discover everything alone" (Hmelo-Silver et al., 2007).

In practical ELT terms, this principle can be operationalized through a carefully scaffolded 5E lesson in which inductive noticing is followed by guided inquiry, clear conceptual formalization, and transfer oriented practice. Accordingly, the following lesson is designed for a B1/B2 English class and runs for approximately 60 minutes. Its language focus is the contrast between the Present Perfect and the Past Simple, taught through meaning and use rather than rule-first instruction. The overall goal is to help learners understand when each tense is chosen in real communication (life experience, recent events with present relevance, and finished past events with a specified time), and then to use both forms confidently in speaking and short writing. By the end of the lesson, students should be able to (1) distinguish the two tenses based on time reference and connection to the present, (2) produce them accurately in guided and semi-free tasks, and (3) self-correct when the tense does not match the intended meaning.

The lesson begins with an **Engage** phase that works as an inductive entry point. Instead of presenting rules, the teacher shows four short "social update" style sentences on the board or screen, such as: "I've lost my keys. I can't get in," "I lost my keys yesterday, but I found them," "Have you ever tried sushi?" and "I tried sushi last weekend." Students work in pairs to sort these examples into two groups and, importantly, justify their decisions in simple language: which sentences feel like a "now-problem / now-relevance" message and which feel like a "finished story." The teacher does not confirm rules at this stage; the teacher's role is to capture a few learner hypotheses on the board (even if incomplete), for example, "This group has time words," or "This group feels connected to now."

The class then moves into **Explore**, which is structured as inquiry-based investigation. Learners receive a larger set of examples (eight to ten short sentences or mini-dialogues) and work in small groups to test their early hypotheses. To keep the inquiry focused, the teacher gives the groups two analytic questions: first, whether a specific finished time is mentioned (for example, "yesterday," "last week," "in 2019"); second, whether the sentence creates a clear connection to the present (a present result, a current situation, or a life-experience frame). Students sort, classify, and debate, using the examples as "data." Throughout Explore, the teacher avoids explanation but actively scaffolds with prompts such as: "Where is the time marker?" "Does the speaker care about the result now?" and "Is the question asking about experience or about one finished event?" At the end of this phase, each group writes a one-sentence "rule guess" (e.g., "We use Present Perfect when…") and the teacher posts two or three of these statements for the class to see.

The **Explain** phase is handled as interactive formalization rather than a lecture. The teacher returns directly to the learners' evidence from

Explore and uses it to build a shared concept model on the board: Past Simple as a tense for finished past events with a specified or understood finished time, and Present Perfect as a tense for past events connected to the present (results, recent changes) or for life experience without specifying when. The teacher follows a simple routine: first asking students to point to examples that support their ideas, then clarifying learner language and correcting misconceptions, then formalizing the rule in concise terms (including a minimal form reminder: have/has + past participle), and finally checking understanding with precise concept-checking questions. For instance, with "I've lost my keys," students confirm that the keys are still missing now and the situation is still relevant; with "I lost my keys yesterday," students confirm that the time is finished and specified; and with "Have you ever been to London?" students confirm that no specific time is required because the meaning is "life experience." This stage ends only when the teacher is confident that learners understand the meaning boundary between "finished time" and "present relevance/experience," not merely the verb form.

Once meaning is clear, the lesson shifts to **Elaborate**, where the objective is transfer rather than repetition. Students complete a "newsroom update" roleplay in which each group receives a scenario card such as a school club update, a sports match recap, or a personal problem and its solution and they must produce a short spoken update using at least two Present Perfect and two Past Simple sentences. The task is designed so that both tenses are naturally needed, which pushes learners to make choices rather than follow a template. To deepen transfer, the teacher adds an audience shift: learners deliver the same update first to a friend and then as if speaking to a teacher, encouraging attention to tone and clarity while keeping the tense choices meaning-driven. After the roleplay, students do a second elaboration activity that forces explicit reasoning: the teacher provides short prompts ("I ___ that movie," "She ___ her homework, so she's free," "I __ him in 2022"), and students choose the tense and defend the choice in one sentence ("I used Past Simple because the time is specified," or "I used Present Perfect because the result matters now"). This "choose and justify" move is the heart of Elaborate because it requires learners to connect grammar to communicative intent.

The lesson ends with **Evaluate**, using a short exit ticket to generate clear evidence of understanding. Individually, students complete three items: they choose the correct tense and add a brief reason, they correct a typical error (for example, "I've visited Paris last year"), and they write one sentence about life experience plus one sentence about a finished event with a time marker. If time permits, learners add a quick self-check reflection: one situation where Present Perfect is better, and one time word that usually triggers Past Simple. This final step matters because it measures conceptual control, not only accuracy.

Differentiation is embedded without changing the overall structure. Learners who need support receive a small bank of time markers and two model sentences per tense to reduce cognitive load. More advanced learners can be stretched by adding one optional contrast prompt that invites Present Perfect Continuous (for example, "I've been studying for…"), but only after the core distinction is stable. Mixed-ability groups can also be given roles – such as "time-marker spotter," "meaning checker," and "grammar editor" – to distribute responsibility and keep everyone engaged.

For homework, learners complete either a short written weekly update (approximately 120-150 words) that includes a set number of Present Perfect and Past Simple examples, or a brief audio recording (60–90 seconds) describing three things they have done recently and one finished story from last week. Both homework options reinforce the same principle as the lesson: tense choice follows meaning, context, and communicative purpose, not memorized rules alone.

Evaluate is not just the "test at the end." In a strong 5E lesson it functions as **evidence gathering and feedback**, and it happens in two ways:

1. Formative evaluation (throughout the cycle). During Engage and Explore the teacher evaluates *diagnostically*: What do learners already know? What patterns are they noticing? What misconceptions are appearing? In Explain the teacher evaluates *conceptually* with quick checks (e.g., CCQs, short decision questions, mini whiteboard responses) to confirm that learners understand meaning and use, not only the form. This aligns with inquiry-oriented teaching, where assessment is embedded in the learning process rather than separated from it (National Research Council, 2000; Hmelo-Silver et al., 2007).

2. Summative evaluation (end-of-lesson performance). At the end, Evaluate should capture whether learners can *use* the target language appropriately. In ELT this is best done through short performance tasks: a brief spoken exchange, a micro-writing task, or an "apply-and-justify" item where learners choose a form and explain why. This checks transfer from Elaborate and provides data for the next lesson (Bybee et al., 2006).

In practical terms, Evaluate answers three questions:

• **What did learners understand?** (concept accuracy: meaning/use boundaries)

• **What can they do with it?** (performance: communication in context)

• **What needs reteaching or extension?** (feedback loop for planning)

If Engage is inductive and Explore is inquiry-based, Evaluate closes the cycle by making learning visible and actionable so the teacher can adjust input, scaffolding, and task difficulty rather than simply "moving on."

Conclusion. This article argues for a more practical, teacher-friendly interpretation of the 5E model in ELT. **Engage** works best as an inductive entry that gives students meaningful language evidence and sparks hypothesis-building (Prince & Felder, 2006). **Explore** works best as inquiry-based learning with scaffolding, where learners investigate patterns and test ideas productively (National Research Council, 2000; Hmelo-Silver et al., 2007). When those stages are designed well, **Explain** can cleanly formalize what learners discovered, and **Elaborate** can push learning into transfer where language becomes flexible, contextual, and genuinely usable (Bybee et al., 2006).

BIBLIOGRAPHY:

1. Baker J. D. Instructor immediacy increases student enjoyment, perception of learning. Online Classroom. 2010. Vol. 10, No 1. P. 1–3.

2. Bybee R. W., Taylor J. A., Gardner A. та ін. The BSCS 5E instructional model: origins, effectiveness, and applications. Colorado Springs, CO : Biological Sciences Curriculum Study (BSCS), 2006. 49 p.

3. Freeman S., Eddy S. L., McDonough M. та ін. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. Proceedings of the National Academy of Sciences. 2014. Vol. 111, No 23. P. 8410–8415. DOI: 10.1073/pnas.1319030111.

4. Fredricks J. A., Filsecker M., Lawson M. A. Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. Learning and Instruction. 2016. Vol. 43. P. 1–4. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2016.02.002.

5. Hattie J., Timperley H. The power of feedback. Review of Educational Research. 2007. Vol. 77, No 1. P. 81–112. DOI: 10.3102/003465430298487.

6. Hmelo-Silver C. E., Duncan R. G., Chinn C. A. Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). Educational Psychologist. 2007. Vol. 42, No 2. P. 99–107.

7. Laal M., Ghodsi S. M. Benefits of collaborative learning. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2012. Vol. 31. P. 486–490. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.12.091.

8. National Research Council. Inquiry and the national science education standards: A guide for teaching and learning. Washington, DC : National Academy Press, 2000. DOI: 10.17226/9596.

9. Prince M. J., Felder R. M. Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. Journal of Engineering Education. 2006. Vol. 95, No 2. P. 123–138.

10. Schlechty P. C. Working on the work: An action plan for teachers, principals, and superintendents. San Francisco, CA : Jossey-Bass, 2002. 128 c.

REFERENCES:

1. Baker, J. D. (2010). Instructor immediacy increases student enjoyment, perception of learning. *Online Classroom, 10*(1), 1–3.

2. Bybee R. W., Taylor J. A., Gardner A., Van Scotter P., Powell J. C., Westbrook A., Landes N. The BSCS 5E instructional model: origins, effectiveness, and applications. Colorado Springs, CO : Biological Sciences Curriculum Study (BSCS), 2006. 49 p.

3. Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 111*(23), 8410–8415. https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111

4. Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction, 43*, 1–4. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002

5. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

6. Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist, 42*(2), 99–107.

7. Laal, M., & Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 31*, 486–490. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.091

8. National Research Council. (2000). *Inquiry and the national science education standards: A guide for teaching and learning*. National Academies Press.

9. Prince, M. J., & Felder, R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. *Journal of Engineering Education, 95*(2), 123–138.

10. Schlechty, P. C. (2002). *Working on the work: An action plan for teachers, principals, and superintendents*. Jossey-Bass. 128 p.

Дата першого надходження статті до видання: 19.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

UDC 378.6.091.2:355]:[811.111'276.6:623.7]](477)=111(045)
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.34

Svitlana KUZMENKO
Senior Lecturer at the Aviation English Department, Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University, Sumska str., 77/79, Kharkiv, Ukraine, 61023
ORCID: *0000-0002-5080-0116*

To cite this article: Kuzmenko, S. (2026). Osoblyvosti orhanizatsiyi osvitn'oho protsesu z formuvannya obiznanosti aviatsiynykh fakhivtsiv riznomanitnym aktsentam aviatsiynoyi movy [Features of organizing the educational process to form aviation specialists' awareness of various accents of aviation English]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 248–252, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.34

FEATURES OF ORGANIZING THE EDUCATIONAL PROCESS TO FORM AVIATION SPECIALISTS' AWARENESS OF VARIOUS ACCENTS OF AVIATION ENGLISH

Accents in aviation English can vary depending on the region and nationality of pilots and air traffic controllers. It is worth noting that each accent has its own peculiarities of pronunciation, intonation, lexical expressions and grammar. Understanding different accents is an important aspect for effective communication in the aviation industry, therefore, it is necessary to analyze all aspects of organizing the educational process for studying aviation English in order to form the awareness of aviation specialists of various accents. During the organization of the educational process for forming the awareness of aviation specialists of various accents, scientific and methodological recommendations were created for the organization of teaching aviation English at the Air Force University, considering pedagogical technologies aimed at forming the awareness of cadets of various accents of English during radio communication. Scientific and methodological recommendations will help in creating and establishing an effective process of teaching aviation English in the classroom, considering technologies aimed at forming the awareness of future Air Force officers about various accents of the English language when conducting radio communication. In particular, the main emphasis in training should be placed on motivating future aviation industry specialists to sustainable professional self-improvement, listening to radio stations from different countries, watching webinars, reading specialized articles and communicating with real practicing aviation industry specialists. Fair and adequate assessment of the acquired skills and knowledge of cadets is also an essential element and incentive in the educational process. It is important to consider the needs and level of each future specialist and, if necessary, apply an individual approach.

Key words: *aviation English, educational process, accent, methodological recommendation, technology, radio exchange.*

Світлана КУЗЬМЕНКО
старша викладачка кафедри авіаційної англійської мови, Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, Сумська вул., 77/79, м. Харків, Україна, 61023
ORCID: *0000-0002-5080-0116*

Бібліографічний опис статті: Кузьменко, С. (2026). Особливості організації освітнього процесу з формування обізнаності авіаційних фахівців різноманітним акцентам авіаційної англійської мови. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 248–252, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.34

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ З ФОРМУВАННЯ ОБІЗНАНОСТІ АВІАЦІЙНИХ ФАХІВЦІВ РІЗНОМАНІТНИМ АКЦЕНТАМ АВІАЦІЙНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Акценти в авіаційній англійській мові можуть варіюватися в залежності від регіону й національності пілотів та диспетчерів повітряного руху. Варто зазначити, що кожен акцент має свої особливості вимови, інтонації, лексичних виразів та граматики. Розуміння різних акцентів є важливим аспектом для ефективного спілкування в авіаційній галузі, тому, потрібно проаналізувати всі аспекти організації освітнього процесу з вивчення авіаційної англійської мови задля формування обізнаності авіаційних фахівців різноманітним акцентам. Під час організації освітнього процесу з формування обізнаності авіаційних фахівців різноманітним акцентам було ство-

рено науково-методичні рекомендації щодо організації викладання авіаційної англійської мови в університеті Повітряних Сил з урахуванням педагогічних технологій, спрямованих на формування обізнаності курсантів щодо різноманітних акцентів англійської мови при веденні радіообміну. Науково-методичні рекомендації допоможуть у створенні й налагодженні ефективного процесу викладання авіаційної англійської мови в аудиторії з урахуванням технологій, спрямованих на формування обізнаності майбутніх офіцерів Повітряних Сил щодо різноманітних акцентів англійської мови при веденні радіообміну. Зокрема головний акцент у навчанні потрібно зробити на мотивацію майбутніх фахівців авіаційної галузі до сталого професійного самовдосконалення, прослуховування радіостанцій радіообміну з різних країн, перегляду вебінарів, читання спеціалізованих статей та спілкування з реальними практикуючими спеціалістами авіаційної галузі. Справедливе й адекватне оцінювання опанованих навичок і знань курсантів також є суттєвим елементом й стимулом в освітньому процесі. Важливо враховувати потреби й рівень кожного майбутнього фахівця та, в разі потреби, застосовувати індивідуальний підхід.

Ключові слова: *авіаційна англійська мова, освітній процес, акцент, методична рекомендація, технологія, радіообмін.*

Formulation of the problem. The ability to communicate effectively in English during radio communication is critical to ensuring flight safety and coordinating actions in the international aviation environment. In addition, Air Force officers must be able to understand different accents of aviation English, which is necessary for effective communication with representatives of different countries.

What pedagogical technologies are used and how the educational process is organized is an important component of effective learning of aviation English. The use of various interactive modern technologies and resources, such as mobile applications, audio and video materials, computer simulators, online courses and web resources provide variety and interest in the learning process and allow future aviation specialists to effectively master the specifics of radio communications and develop awareness of different accents. In particular, technologies may include tasks for reproducing radio communication samples with different accents, exercises for correcting pronunciation and grammar errors, as well as the opportunity to communicate with other students or native speakers. Methodological recommendations for organizing the educational process for studying aviation English at the university, considering technologies aimed at forming the awareness of future pilots and Air Force controllers about various accents of the English language when conducting radio communication, are an integral part of the course syllabus. The proposed methodological recommendations for independent training serve as a continuation of the formation of permanent knowledge, skills and abilities of students, only in a less controlled manner by the teacher, but at a more comfortable pace for students. There are many materials that can be used for a thorough assimilation of the necessary knowledge independently. It all depends on individual needs.

Analysis of recent research and publication. Recent research in the field of aviation English increasingly emphasizes the critical role of accent awareness in ensuring effective and safe communication in international aviation contexts. Due to the global nature of aviation, pilots, air traffic controllers, and other aviation specialists routinely interact with speakers from diverse linguistic backgrounds. As a result, understanding various accents of aviation English has become an essential component of professional communicative competence (Estival et al., 2016). A number of studies indicate that communication breakdowns in aviation are frequently caused not by insufficient knowledge of standard phraseology, but by difficulties in understanding accented speech**,** particularly in non-routine or high-workload situations (Barshi & Farris, 2013). Alderson (2009) notes that even when ICAO-standard phraseology is applied correctly, strong regional or national accents may reduce intelligibility and increase cognitive load, which can negatively affect decision-making and situational awareness. This has led researchers to conclude that traditional approaches to aviation English instruction, focused primarily on grammatical accuracy and memorization of fixed phrases, are inadequate for real operational environments. Recent publications strongly advocate for the integration of accent variability into the educational process. Empirical research demonstrates that systematic exposure to both native and non-native accents significantly improves listening comprehension and response accuracy among aviation trainees (Kim & Elder, 2009; Prado, 2018). Authentic materials, such as real ATC recordings, simulator-based communication tasks, and operational scenarios, are highlighted as particularly effective, as they reflect real-

world communication conditions more accurately than scripted classroom dialogues (Estival et al., 2016). Another important trend identified in the literature is the shift toward competency-based and communicative teaching approaches. Researchers argue that awareness of accent diversity should be developed through active engagement rather than passive listening alone. Role-plays, simulations, and problem-solving tasks help learners develop strategies for clarification, confirmation, and readback, which are crucial for maintaining safety in aviation operations (Moder & Halleck, 2009). Mell (2015) emphasizes that familiarity with a range of accents reduces misunderstanding and increases confidence during radiotelephony communication. In addition, scholars highlight the importance of curriculum design and instructor preparedness in organizing effective accent-awareness training. Teachers must be aware of common accent-related challenges and deliberately scaffold listening tasks from more familiar to less familiar accents. ICAO documentation also stresses that language training programs should align with the ICAO Language Proficiency Requirements, particularly descriptors related to comprehension and interaction (ICAO, 2010). In summary, contemporary research supports the view that forming aviation specialists' awareness of various accents of aviation English requires a systematic, practice-oriented, and safety-focused educational approach**.** The integration of accent diversity into aviation English curricula is no longer viewed as optional but as a necessary condition for preparing aviation professionals for effective communication in international operational environments (Alderson, 2009; Estival et al., 2016).

The objective of this work is the process of analysis of the features of organizing the teaching aviation English and forming aviation specialists' awareness of various accents. Considering the results of the methodological foundations, existing regulations, current requirements for recommended pedagogical technology ensures effective and safe communication in international aviation contexts.

Research methods – analysis of pedagogic technology, methodology, traditional approaches to teaching aviation English with the focus not only on grammar accuracy, fluency and phraseology memorization.

Research results. The organization of the educational process to form the awareness of aviation specialists of various accents of aviation English when conducting radio exchanges includes, first of all, the development of a specialized course syllabus "Aviation English and Radio Exchange (Basics of Communication in the Airspace)". The creation of the program should be based on specialized textbooks, such as: "Aviation English" by Henry Emery and Andy Roberts; "English for Aviation" by Sue Ellis and Terence Gerighty; "Career Paths: Air Force" (with online access) and "Career Paths: Civil Aviation" (with online access too). These educational publications are created by native speakers and serve for systematic study of the language considering the peculiarities of aviation communication and the development of special radio communication skills in the aviation context.

It is worth considering that accents can vary and depend on the individual characteristics of the speakers, their native language and ethnic origin. Therefore, in the classroom, audio recordings of real radio messages or video footage from air traffic control towers can be used, for example, *https://www.aviation-english.com/accents, https://www.youtube.com/@aviation_english_for_atc_pilot, https://www.youtube.com/@HighPressureAviationFilms,* and also native speakers (from different countries and with different accents), who are working in the aviation field, can be invited for conducting virtual lectures or just for communication or for master classes. This will allow future officers to hear the peculiar characteristics of pronunciation and receive practical advice on radio exchange. The implementation of modern technologies, such as specialized software for aviation training, multimedia materials, mobile applications, video and audio recordings of en route situations provides the opportunity to listen to and play aviation radio exchanges with different accents and creates the best immersive learning process. It improves the perception of different accents and communication styles. Thus, *Vocaroo.com* and *Speak Pipe.com*, as online tools for recording and playing audio files, allow future officers, imitating various situations and accents of aviation speech, to record, with the help of a computer microphone or a mobile device, save and share them via a link, and, then listen to their voice recordings and compare with samples of native speakers or with other recordings of the groupmates. Using this tool, the academic can propose future officers to create an audio presentation or project on a specific topic, and thus, future Air Force officers will be able to demonstrate their knowledge using aviation vocabulary and phraseology reproduced with a unique their own accent, and, then share and discuss the con-

tent of these audio files with partners or send them for assessment.

To organize the educational process for the formation of knowledge, skills and proficiency of the future aviation specialists and their ability to recognize different accents of aviation English while conducting radio exchanges, it is recommended to use several main types of work:

1. Development of listening skills. To do this, in addition to the audio that comes with the main textbook, it is recommended to use information and communication technologies, such as websites (https://www.aviation-english.com/accents.htm, https://aviationenglish.com/tag/listening-comprehension, etc.), mobile applications (ICAO Aviation English Teacher, Aviation English Vocabulary 4, Aviation Dictionary, etc.). Conducting listening exercises, where cadets listen to recordings of radio exchanges with different accents only until the middle of the audio track and then make predictions about how this situation might end – in addition to mastering the necessary material, it also develops creativity and critical thinking. Real recordings of native speakers can be found on *YouTube* (*https://www.youtube.com/watch?v=ugQkopDFW0g&list=PLr7EiFN18xRhCvvcgL2AG-3ljmLBHxxgK, https://www.youtube.com/watch?v=9lo8VBU9LmY,* etc.).

2. Phonetic training. To do this, it is necessary to include pronunciation exercises in the training program, where aviation specialists study, identify and practice sounds that arise in radio communication with different accents, as well as theoretical information and its practice. All this should be aimed at developing their phonetic skills and, thus, provide an opportunity to consider various phonetic features characteristic of different accents, and teach future specialists to distinguish and pronounce individual sounds as close to the standards as possible (*https://www.aviation-english.com/accents.htm)*.

3. Learning cross-cultural communication skills, or getting acquainted with the intercultural aspects of communication in radio exchange. During the teaching of aviation English in the classroom, it is necessary to offer information about the various nuances that arise in communicating with pilots and controllers from different countries, and then, using test tasks: single-choice (a question is given and a set of answer options from which one must choose the correct one); multiple-choice (you must choose more than one correct answer option from the list), the understanding of the necessary material is practiced (https://www.researchgate.net/publication/350556954_Shaping_Cross-Cultural_Awareness_in_Aviation_English_Communication). The presentation of acquired knowledge related to intercultural aspects of aviation communication takes place in the form of projects or debates prepared by aviation specialists. This stimulates them to actively express their opinions and argue them with their own accents. Special attention should be paid to the aviation phraseology mastering, which includes special expressions and abbreviations from radio communication. For this purpose, “fill-in-the-gap” and “true / false” tasks are offered (a statement is given and it is necessary to determine whether it is *true* or *false*). At this stage of the educational process, it is considered advisable to provide aviation specialists with additional materials, such as specialized textbooks or online resources (*Express Series English for Aviation e-book. Available for iPad and tablets for Android via the Oxford Learner's Bookshelf app,* etc.). Example of classroom exercises: divide aviation specialists into pairs of pilots and controllers to recreate a given real-life aviation communication situation. Forming the group work, divide them into groups to carry out collective projects or exercises where they play the role of pilots, controllers or crew members and conduct simulations of radio exchanges or other interactions on board the aircraft. This will help aviation specialists gain more practical skills in the aviation context from active professional communication and will improve their understanding of a responsible attitude towards future responsibilities.

4. Combination of writing and speaking. This type of classroom work involves completing a written task related to radio communication, for example, creating a flight plan or incident report within a specified time. Preparing a written project and an oral presentation on, for example, the cultural characteristics of a particular country or language differences in aviation communication are relevant and actual, especially if more time is devoted to the “speaking” skill. To apply the acquired knowledge, it is necessary and highly recommended to focus on practical exercises, that is, to provide aviation specialists with the opportunity to practice radio communication in a virtual or simulated environment.

Conclusions. All the above types of work on the

organization of the educational process for the formation of aviation specialists' awareness of various accents of aviation English when conducting radio communications will allow them to actively master knowledge and acquire the necessary skills and abilities in communicating with representatives of aviation specialties of different countries and nationalities. And this, in turn, will also contribute to the development of communication skills, phonetic accuracy of future pilots and controllers. In general, the use of modern technologies, such as interactive boards, computer programs, audio and video materials, helps to create an effective learning environment. This involves using real-life situations and exercises to recreate real radio exchanges that aviation professionals may encounter. The need for regular role-playing or simulation of radio exchanges at the end of each lesson is obvious. This process builds their awareness of the various accents of aviation English. To consolidate the topic studied or at the end of the training module, it is recommended to do tasks aimed at assessing the awareness of aviation professionals of the correct understanding of radio exchanges, which take place using different accents.

Providing aviation specialists with fair feedback on the process of acquiring and mastering the necessary skills, knowledge and abilities is the most relevant aspect and the main part of the organization of the educational process, in particular, the formation of awareness of various accents of English when conducting radio communications.

Depending on the needs and objectives of the curriculum, the academic can combine the presented above materials, types of activities and then adapt them for a special topic of the corresponding lesson plan of the course syllabus. It is very important to choose the authentic materials that are relevant to the level and interests of aviation specialists and contribute to their active involvement in the educational process.

REFERENCES:

1. Alderson, J. C. (2009). Air safety, language assessment policy, and policy implementation: The case of aviation English. Annual Review of Applied Linguistics, 29, 168–187. https://doi.org/10.1017/S0267190509090138

2. Barbieri, B. (2014). Aviation English: History and Pedagogy. The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes, 2(4), 615–623.

3. Barshi, I., & Farris, C. (2013). Misunderstandings in ATC communication: Language, cognition, and experimental methodology. Ashgate.

4. Estival, D., Farris, C., & Molesworth, B. (2016). Aviation English: A lingua franca for pilots and air traffic controllers. Routledge.

5. ICAO. (2010). Manual on the implementation of ICAO language proficiency requirements (Doc 9835). International Civil Aviation Organization.

6. Kim, H., & Elder, C. (2009). Understanding aviation English as a lingua franca: Perceptions of Korean aviation personnel. Australian Review of Applied Linguistics, 32(3), 23.1–23.17. https://doi.org/10.2104/aral0923

7. Mell, J. (2015). The importance of accent familiarity in aviation communication. Journal of Aviation/Aerospace Education & Research, 24(2), 1–14.

8. Moder, C. L., & Halleck, G. B. (2009). Planful fluency, communication strategies, and ICAO language proficiency requirements. Journal of Aviation/Aerospace Education & Research, 18(1), 27–42.

9. Prado, M. C. A. (2018). Aviation English as an international language: Accent, intelligibility and safety. English for Specific Purposes, 51, 66–78. https://doi.org/10.1016/j.esp.2018.03.002

10. Vo, T. A. D. (2022). Student's Attitudes towards Communicative Activities on EFL Student's Speaking Performance. International Journal of Language Instruction, 1(1), 143–154. https://doi.org/10.54855/ijli.221112.

11. Wu, Q., Molesworth, B. R. C., & Estival, D. (2019). An Investigation into the Factors that Affect Miscommunication between Pilots and Air Traffic Controllers in Commercial Aviation. International Journal of Aerospace Psychology, 29(1–2), 53–63.

Дата першого надходження статті до видання: 16.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.147:37.014.3
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.35

Тетяна МАРТИНЮК
доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025
***ORCID:** 0000-0002-9288-8179*

Людмила ГУСАК
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов гуманітарних спеціалностей, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025
***ORCID:** 0000-0001-7570-2574*

Бібліографічний опис статті: Мартинюк, Т., Гусак, Л. (2026). Вплив міжнародної проєктної діяльності на формування трансдисциплінарної компетентності фахівців із раннього втручання. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 253–263, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.35

ВПЛИВ МІЖНАРОДНОЇ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ФОРМУВАННЯ ТРАНСДИСЦИПЛІНАРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ІЗ РАННЬОГО ВТРУЧАННЯ

Метою статті є обґрунтування впливу міжнародної проєктної діяльності на формування трансдисциплінарної компетентності фахівців із раннього втручання, уточнення її змістової структури та розроблення інструментарію оцінювання професійних змін у практиці роботи з дитиною й родиною. Дослідження ґрунтується на системному, компетентнісному та сімейно-центрованому підходах. У роботі застосовано методи теоретичного аналізу наукових джерел, узагальнення досвіду реалізації міжнародних освітніх проєктів, моделювання структури академічної письмової компетентності, а також проєктування індикаторів і інструментів її оцінювання. Для концептуалізації механізмів впливу проєктів застосовано метод побудови матриці відповідності між активностями, каналами впливу та очікуваними професійними результатами. У процесі дослідження уточнено поняття трансдисциплінарної компетентності фахівця з раннього втручання як інтегрованої здатності діяти в команді на засадах партнерства з родиною в природному життєвому контексті дитини. Запропоновано авторську модель компетентності, що поєднує кооперативний, комунікативний, контекстуальний, корекційно-педагогічний та критично-рефлексивний компоненти. Розроблено матрицю впливу міжнародних проєктних активностей на знання, уміння, установки й поведінкові прояви фахівців. Уперше запропоновано комплексний інструментарій оцінювання, який містить анкету самооцінювання, карту спостереження та чек-лист змін у професійній практиці. Доведено, що міжнародна проєктна діяльність має багаторівневий вплив на становлення трансдисциплінарної компетентності, сприяючи переходу від директивної моделі допомоги до партнерської взаємодії з родиною, інтеграції функціональних цілей у повсякденне життя дитини та посиленню командної відповідальності. Запропонована модель та інструментарій можуть використовуватися для моніторингу якості підготовки кадрів, супервізії та розвитку служб раннього втручання.

***Ключові слова:** сімейно-центрований підхід, міжпрофесійна взаємодія, професійна рефлексія, супервізія, партнерство з родиною, моніторинг компетентностей.*

Tetiana MARTYNIUK
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Special and Inclusive Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, Voli Ave., 13, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
***ORCID:** 0000-0002-9288-8179*

Liudmyla GUSAK
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Foreign Languages for Humanities, Lesya Ukrainka Volyn National University, Voli Ave., 13, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
***ORCID:** 0000-0001-7570-2574*

To cite this article: Martyniuk, T., Gusak, L. (2026). Vplyv mizhnarodnoi proiektnoi diialnosti na formuvannia transdystsyplinarnoi kompetentnosti fakhivtsiv iz rannoho vtruchannia [The impact of international project activities on the formation of transdisciplinary competence of early intervention specialists]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 253–263, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.35

THE IMPACT OF INTERNATIONAL PROJECT ACTIVITIES ON THE FORMATION OF TRANSDISCIPLINARY COMPETENCE OF EARLY INTERVENTION SPECIALISTS

The purpose of the article is to substantiate the impact of international project activities on the formation of transdisciplinary competence of early intervention specialists, to clarify its content structure, and to develop tools for assessing professional changes in the practice of working with children and families. The research is based on systemic, competency-based, and family-centered approaches. The work uses methods of theoretical analysis of scientific sources, generalization of experience in implementing international educational projects, modeling the structure of academic writing competence, and designing indicators and tools for its assessment. To conceptualize the mechanisms of project impact, a method of constructing a matrix of correspondence between activities, channels of influence, and expected professional results was used. In the course of the study, the concept of transdisciplinary competence of an early intervention specialist was clarified as an integrated ability to work in a team on the basis of partnership with the family in the natural life context of the child. The author's model of competence was proposed, combining cooperative, communicative, contextual, corrective-pedagogical, and critical-reflective components. A matrix of the impact of international project activities on the knowledge, skills, attitudes, and behavioral manifestations of specialists was developed. For the first time, a comprehensive assessment toolkit is proposed, which includes a self-assessment questionnaire, an observation chart, and a checklist of changes in professional practice. It has been proven that international project activities have a multi-level impact on the formation of transdisciplinary competence, facilitating the transition from a directive model of assistance to partnership-based interaction with the family, the integration of functional goals into the child's daily life, and the strengthening of team responsibility. The proposed model and tools can be used to monitor the quality of staff training, supervision, and the development of early intervention services.

Key words: *family-centered approach, interprofessional collaboration, professional reflection, supervision, partnership with family, competence monitoring.*

Актуальність проблеми. Становлення системи раннього втручання в Україні відбувається в умовах активної інтеграції міжнародного досвіду та пошуку ефективних моделей підтримки дитини й родини. Сучасні підходи дедалі більше орієнтуються на сімейно-центровану філософію, міжпрофесійну взаємодію та роботу в природному життєвому контексті, що потребує від фахівців нової якості професійної підготовки (Зорочкіна, 2025, с. 318). Традиційна галузева логіка, характерна для спеціальної освіти, не повністю відповідає таким вимогам, оскільки передбачає переважно індивідуально-методичну роботу окремого спеціаліста. У цьому зв'язку особливої ваги набуває поняття трансдисциплінарної компетентності, яка передбачає здатність фахівця діяти в команді, поєднувати знання різних галузей і будувати партнерські стосунки з родиною. Саме ця компетентність визначає, чи перетворюються сучасні ідеї раннього втручання на реальні практики допомоги, чи залишаються на рівні методичних декларацій (Serrano et al., 2023). Вагомим чинником професійних змін у цій сфері стали міжнародні проєкти, що пропонують програми навчання, супервізії та стажування. Вони не лише транслюють нові підходи, а й формують інший тип професійної культури, орієнтованої на діалог із сім'єю та спільну відповідальність команди (Jimenez-Arberas et al., 2024). Проте механізми такого впливу залишаються недостатньо концептуалізованими, а інструменти оцінювання змін у діяльності фахівців – фрагментарними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження раннього втручання акцентують на формуванні трансдисциплінарної практики, орієнтованої на партнерство з родиною та міжпрофесійну взаємодію. Важливою умовою цього процесу є наявність валідних інструментів оцінювання, що дозволяють відстежувати якість сімейно-центрованих підходів і професійні зміни фахівців (Robles-Bello et al., 2022). Водночас ефективність їх упровадження залежить від організаційних умов, рівня командної співпраці та можливостей професійного розвитку (Williams et al., 2024). Європейський порівняльний аналіз засвідчує, що інтеграція систем дошкільної освіти й підтримки сім'ї визначає успішність міжпрофе-

сійної взаємодії та координації служб (Ooms et al., 2025). Доведено також позитивний вплив сімейно-центрованих програм на батьківське благополуччя та відчуття стабільності, навіть за короткотривалої участі (Larsen et al., 2025). Водночас зберігаються розбіжності між теоретичними моделями та реальною практикою: клінічно орієнтовані підходи характеризуються низькою персоналізацією, тоді як трансдисциплінарні та домашньо-орієнтовані моделі демонструють вищу залученість родин (Montaño-Merchán et al., 2025). Узагальнення результатів досліджень дозволило визначити основні перешкоди впровадження сімейно-центрованих послуг, зокрема професійну невпевненість фахівців, трансформацію їхньої ролі від експерта до партнера, недостатній рівень навичок роботи в природному середовищі та труднощі залучення батьків до активної участі (Pacheco-Molero et al., 2025). Перспективним механізмом подолання цих перешкод є поєднання сімейно-центрованої моделі з телекомунікаційними формами підтримки, що посилює участь родини та самоефективність усіх учасників процесу (Jimenez-Arberas et al., 2024). Вагомим чинником професійної трансформації є рефлексивна супервізія, яка сприяє розвитку відносинно орієнтованої практики, профілактиці професійного вигорання та підвищенню рівня задоволеності професійною діяльністю (Tobin et al., 2024). Актуалізується також потреба в обґрунтованих інструментах оцінювання змін, що мають спиратися на систему показників і педагогічну інтерпретацію результатів (Лега та ін., 2026). Важливою умовою реалізації трансдисциплінарної моделі є модернізація підготовки кадрів. Особливо вагомою є роль соціального працівника в міждисциплінарній команді та необхідність поєднання теоретичного, практичного й ціннісного складників професійної готовності (Коляда та ін., 2025).

Отже, сучасні дослідження засвідчують, що формування трансдисциплінарної компетентності фахівців із раннього втручання зумовлюється поєднанням організаційних умов, рефлексивної підтримки, інструментів оцінювання та орієнтації на партнерство з родиною, що актуалізує потребу моніторингу професійних змін у межах міжнародних проєктів. Водночас залишаються недостатньо розкритими структура цієї компетентності в контексті спеціальної освіти, механізми впливу проєктних активностей на її компоненти та засоби фіксації реальних поведінкових трансформацій фахівців. Нерозв'язаним є й питання узгодження міжнародних підходів із національною практикою підготовки кадрів і діяльністю інклюзивно-ресурсних та освітніх установ. Зазначене зумовлює необхідність наукового обґрунтування моделі трансдисциплінарної компетентності, аналізу впливу міжнародної проєктної діяльності на її формування та розроблення прикладного інструментарію оцінювання змін у професійній практиці, що становить науковий і практичний внесок цього дослідження.

Мета дослідження – обґрунтувати вплив міжнародної проєктної діяльності на формування трансдисциплінарної компетентності фахівців із раннього втручання, розробити модель її структури та запропонувати інструментарій оцінювання професійних змін.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання:

1) уточнити зміст і структуру трансдисциплінарної компетентності фахівця з раннього втручання з урахуванням сімейно-центрованого та міжпрофесійного підходів;

2) проаналізувати механізми впливу міжнародної проєктної діяльності (тренінги, супервізії, стажування, міжкультурний обмін) на когнітивні, операційні та ціннісно-рефлексивні компоненти професійного розвитку;

3) розробити та обґрунтувати комплексний інструментарій оцінювання змін у практиці фахівців, що містить анкету самооцінювання, карту спостереження та чек-лист упровадження трансдисциплінарних підходів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна система раннього втручання (англ. Early Intervention, EI) базується на сімейно-центрованому та функціональному підходах, у межах яких підтримка дитини розглядається як узгоджений процес, що відбувається в природному життєвому контексті (Larsen et al., 2025, с. 402). Відповідно, основною характеристикою фахівця з раннього втручання є трансдисциплінарна компетентність, яка передбачає здатність інтегрувати різні професійні підходи в єдину систему дій, орієнтовану на потреби дитини та родини (Міронова, 2025, с. 286). На відміну від мультидисциплінарної моделі, де

спеціалісти діють паралельно, трансдисциплінарний підхід ґрунтується на спільному плануванні, взаємному навчанні та розподіленій відповідальності за результат. Професійні межі стають гнучкими, а інструменти різних галузей поєднуються для розв'язання конкретних життєвих завдань дитини, що надає компетентності діяльнісного й ціннісного характеру (Слозанська та ін., 2023, с. 488).

Отже, трансдисциплінарну компетентність доцільно розглядати як багатовимірне утворення, у якому поєднуються знання, професійні дії та установки фахівця. Таку структуру подано у вигляді трьох взаємопов'язаних вимірів (рис. 1).

Візуалізація тривимірного бачення дозволяє уникнути трактування трансдисциплінарності як «універсалізації» спеціаліста: йдеться не про втрату професійної ідентичності, а про усвідомлення меж власної експертизи та відкритість до знань інших членів команди, де визначальним критерієм є реальна користь для дитини й родини.Трансдисциплінарну компетентність фахівця з раннього втручання доцільно визначити як інтегровану здатність діяти в міжпрофесійній команді на засадах партнерства з родиною, поєднуючи знання та інструменти різних галузей для підтримки розвитку дитини в її природному життєвому контексті. Таке розуміння зумовлює потребу конкретизації її змістових складників, що відображають реальні професійні дії та логіку організації послуги раннього втручання. Узагальнення теоретичних підходів і практики роботи команд дозволило виокремити п'ять взаємодоповнювальних компонентів, які утворюють цілісну модель трансдисциплінарної компетентності (рис. 2).

Ефективність кожного компонента трансдисциплінарної компетентності забезпечується їхньою взаємозумовленістю: кооперація ґрунтується на якісній комунікації з родиною, корекційно-педагогічні рішення передбачають урахування реального життєвого контексту дитини, а критично-рефлексивна позиція орієнтована на системний аналіз результативності професійних дій. У такій логіці міжнародна проєктна діяльність є особливим професійно-освітнім середовищем, у якому поєднуються навчання, практична робота, міжкультурний обмін досвідом та імплемен-

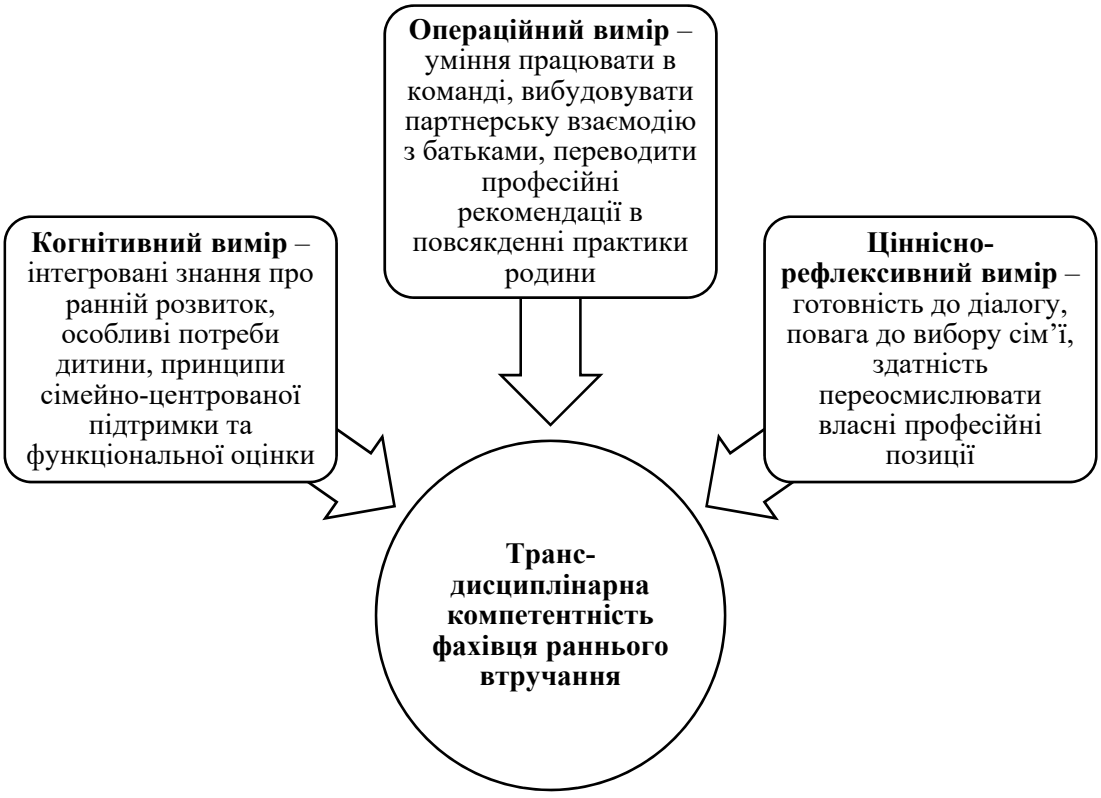

Рис. 1. Структурні виміри трансдисциплінарної компетентності фахівця з раннього втручання

Джерело: власна розробка автора.

Модель трансдисциплінарної компетентності				
Кооперативний компонент – готовність і вміння працювати в міжпрофесійній команді, узгоджувати рішення, розподіляти відповідальність за підтримку дитини, брати участь у спільному плануванні та супервізії.	**Комунікативний компонент** – здатність вибудовувати партнерську взаємодію з сім'єю, вести діалог без професійного домінування, надавати спеціальні рекомендації зрозумілою для батьків мовою.	**Контекстуальний компонент** – орієнтація на повсякденне життя дитини, урахування ресурсів родини та громади, перенесення підтримки в природні для дитини ситуації.	**Корекційно-педагогічний компонент** – уміння планувати індивідуальну програму розвитку, добирати функціональні стратегії, поєднувати педагогічні та реабілітаційні підходи.	**Критично-рефлексивний компонент** – професійне мислення, здатність аналізувати ефективність власних дій, переглядати підходи відповідно до потреб дитини та сім'ї.

Рис. 2. Компоненти трансдисциплінарної компетентності фахівця з раннього втручання

Джерело: власна розробка автора.

тація міжнародних стандартів раннього втручання.

Міжнародні програми створюють інфраструктуру для зміни професійного мислення та переходу до трансдисциплінарної моделі. Зокрема, ініціативи Erasmus+ забезпечують спільні навчальні модулі, академічну мобільність і міжуніверситетські проєкти, у яких майбутні фахівці та спеціалісти-практики опановують принципи family-centred practice і командної взаємодії (). Прикладом є проєкти типу EarlyBrain та DECIDE**,** що об'єднують педагогів, логопедів, психологів і соціальних працівників навколо спільних кейсів дітей раннього віку (Empowering Families in Early Childhood Intervention, 2022). Вагому роль відіграють програми UNICEF, які визначають раннє втручання як міжсекторальну підтримку дитини й сім'ї та впроваджують стандарти підготовки команд, орієнтовані на природне середовище життя дитини (Early Childhood Development). У багатьох країнах за підтримки UNICEF розгорнуті національні платформи навчання фахівців, зокрема цифровий ресурс LearnECD, що забезпечує мультисекторну підготовку та супервізійний супровід (LearnECD). Методологічним підґрунтям для узгодження дій різних спеціалістів є рекомендації WHO та використання Міжнародної класифікації функціонування (ICF), яка задає спільну мову оцінювання потреб дитини та планування функціональних цілей (International Classification of Functioning, Disability and Health). Саме орієнтація на ICF у міжнародних проєктах забезпечує перехід від діагностично-медичної до функціонально орієнтованої логіки допомоги.

Наведені приклади демонструють, що міжнародні проєкти формують не лише ресурс знань, а й нову культуру професійної взаємодії. Фахівці набувають здатності працювати в мультинаціональних і мультипрофесійних командах, використовувати спільні протоколи оцінювання, враховувати культурні відмінності родин та адаптувати інструменти підтримки до різних соціальних контекстів.

У практичному вимірі найбільш поширеними формами проєктних активностей є тренінги, супервізії, стажування та робота з кейсами родин. Тренінги забезпечують опанування сучасних концепцій сімейно-центрованого підходу та міжпрофесійної взаємодії, а також ознайомлення з міжнародними гайдлайнами. Супервізії підтримують перенесення цих підходів у реальну діяльність, допомагають аналізувати складні випадки й коригувати стиль комунікації з урахуванням культурної чутливості. Стажування в службах раннього втручання інших країн дають можливість побачити організацію трансдисциплінарної роботи «в дії», а кейс-орієнтовані сесії формують уміння надавати

професійні рекомендації мовою повсякденних активностей родини.

Поєднання зазначених заходів створює безперервний цикл професійного розвитку: від засвоєння ідей – до їх апробації, осмислення та подальшої корекції. У такому процесі знання, уміння, установки й поведінкові практики формуються як єдина система, що відповідає логіці трансдисциплінарної роботи з дитиною, її сім'єю та міжнародними командами практиків.

Вплив міжнародної проєктної діяльності реалізується через кілька взаємодоповнювальних каналів. Когнітивний канал забезпечує оновлення знань і засвоєння міжнародних стандартів; практичний – досвід спільного планування та інтервенцій у різних контекстах; ціннісний – утвердження партнерської позиції щодо сім'ї**;** міжкультурний – розвиток чутливості до різноманіття; мережевий – формування професійних спільнот взаємної підтримки. Результати дії цих каналів проявляються у змінах усіх компонентів трансдисциплінарної компетентності, що узагальнено відображено в табл. 1.

Розгорнута матриця свідчить, що вплив міжнародних проєктів має багатовекторний характер і охоплює професійний, міжпрофесійний, міжкультурний та рефлексивний виміри діяльності фахівця. Зміни відбуваються не лише у сфері знань, а насамперед у способах професійного мислення, моделі командної взаємодії та ставленні до дитини й родини як рівноправних партнерів. Кожна проєктна активність запускає не ізольований ефект, а ланцюг перетворень: від засвоєння міжнародних стандартів – до їх інтеграції в повсякденні рішення мультидисциплінарної команди. У такому контексті ефективність міжнародних ініціатив доцільно оцінювати за тим, наскільки нові підходи стають стійкою частиною професійної практики, впливають на якість міжпрофесійної кооперації, культурну чутливість і доказовість інтервенцій. Для вимірювання цих змін запропоновано комплексний інструментарій, що поєднує три взаємодоповнювальні засоби: анкету самооцінювання, карту спостереження та чек-лист змін у практиці. Така тріангуляція дає змогу поєднати суб'єктивну рефлексію фахівця з аналізом реальної поведінки в команді та взаємодії з родиною, уникаючи формального оцінювання лише за фактом участі в проєкті.

Анкета самооцінювання спрямована на виявлення того, як учасники міжнародних

Таблиця 1

Механізми впливу міжнародної проєктної діяльності на компоненти трансдисциплінарної компетентності

Проєктна активність	Канал впливу	Зміни на рівні фахівця	Прояв у роботі з дитиною та сім'єю
Тренінги (Erasmus+, UNICEF)	Когнітивний	Засвоєння міжнародних стандартів EI, ICF-орієнтованого планування, принципів family-centred practice	Формулювання функціональних цілей, орієнтація на природне середовище життя дитини
Супервізії	Рефлексивно-ціннісний	Усвідомлення професійної ролі, подолання експертно-директивної позиції	Партнерський діалог із батьками, спільне ухвалення рішень
Стажування в службах EI	Практичний	Опанування алгоритмів роботи мультидисциплінарної команди	Узгоджені дії логопеда, психолога, ерготерапевта, соцпрацівника в єдиному плані
Робота з кейсами родин	Когнітивно-практичний	Перехід від діагностичної до функціональної логіки мислення	Добір стратегій, що вписуються в щоденне життя сім'ї
Професійні мережі Erasmus+/Horizon	Мережевий	Доступ до міжнародних ресурсів і протоколів	Залучення додаткових сервісів і програм для родини
Менторство міжнародних експертів	Практико-ціннісний	Зростання впевненості та професійної автономії	Послідовність і стабільність підтримки дитини
Міжкультурні модулі	Міжкультурний	Розвиток культурної чутливості та етичної гнучкості	Повага до різноманіття сімейних практик і стилів виховання
Спільні дослідницькі проєкти (Horizon)	Аналітичний	Уміння працювати з доказовими даними	Оцінювання результатів інтервенцій на основі evidence-based підходу

Джерело: власна розробка автора.

програм – Erasmus+, UNICEF, професійних мереж – осмислюють власні професійні трансформації (табл. 2).

Запропонована анкета відображає багатовимірний характер змін, що відбуваються під впливом міжнародної проєктної діяльності. На відміну від традиційних опитувальників, орієнтованих переважно на сімейно-центрований аспект, інструмент інтегрує чотири площини професійного розвитку: засвоєння міжнародних стандартів ЕІ, командно-трансдисциплінарні вміння, міжкультурні установки та рефлексивно-мережеві практики. Анкета може застосовуватися як до, так і після участі фахівця в програмах Erasmus+, UNICEF чи інших міжнародних ініціативах. Порівняння результатів дає змогу виявити, у яких саме вимірах відбулися трансформації: чи змінилося розуміння міжнародних моделей раннього втручання; наскільки посилилася міжпрофесійна кооперація; чи сформувалася міжкультурна чутливість; наскільки рефлексивні та мережеві практики стали частиною щоденної роботи.

Водночас самооцінювання не може бути єдиним критерієм результативності. Для мінімізації суб'єктивності інструмент доцільно поєднувати із зовнішнім спостереженням за реальними професійними діями. З цією метою пропонується карта спостереження за взаємодією фахівця з родиною, яка фіксує поведінкові маркери трансдисциплінарності в природному робочому контексті (табл. 3).

Таблиця 2

Анкета самооцінювання трансдисциплінарної компетентності фахівця з раннього втручання (фрагмент)

№	Твердження	0	1	2	3
	Блок А. Знання (професійно-міжнародний вимір)				
1	Розумію міжнародні принципи раннього втручання (participation, routines-based, family-centred)	☐	☐	☐	☐
2	Орієнтуюся в інструментах, рекомендованих програмами Erasmus+/UNICEF для ЕІ	☐	☐	☐	☐
3	Знаю алгоритм трансдисциплінарного планування в міжпрофесійній команді	☐	☐	☐	☐
	Блок В. Уміння (командно-практичний вимір)				
4	Планую інтервенції разом із фахівцями інших спеціальностей	☐	☐	☐	☐
5	Адаптую міжнародні методики до локального та культурного контексту сім'ї	☐	☐	☐	☐
6	Використовую цифрові інструменти/телепрактику в роботі з родиною	☐	☐	☐	☐
	Блок С. Установки (ціннісно-міжкультурний вимір)				
7	Сприймаю родину як рівноправного партнера у міжнародно визнаній моделі ЕІ	☐	☐	☐	☐
8	Готовий/готова переглядати власні професійні межі заради командного рішення	☐	☐	☐	☐
9	Позитивно ставлюся до міжкультурного різноманіття сімейних практик	☐	☐	☐	☐
	Блок D. Поведінкові прояви (рефлексивно-мережевий вимір)				
10	Формулюю цілі мовою участі дитини в повсякденних практиках	☐	☐	☐	☐
11	Регулярно беру участь у супервізіях/міжнародних професійних мережах	☐	☐	☐	☐
12	Використовую спільні плани та протоколи, прийняті в проєкті	☐	☐	☐	☐

Шкала: 0 – ніколи; 1 – інколи; 2 – часто; 3 – постійно.

Джерело: власна розробка автора.

Таблиця 3

Карта спостереження за взаємодією фахівця з родиною та командою (фрагмент)

Параметр спостереження	0	1	2	Описові нотатки
Спосіб встановлення контакту з батьками (партнерський/директивний)	☐	☐	☐	
Баланс участі: говорить фахівець / говорить родина	☐	☐	☐	
Спільне формулювання функціональних цілей	☐	☐	☐	
Урахування культурних і побутових особливостей сім'ї	☐	☐	☐	
Узгодженість дій із міжпрофесійною командою	☐	☐	☐	
Використання інструментів, рекомендованих міжнародними програмами	☐	☐	☐	
Наявність рефлексивних елементів у взаємодії	☐	☐	☐	

Шкала: 0 – показник відсутній; 1 – проявляється частково; 2 – проявляється виражено.

Джерело: *власна розробка автора.*

Такий інструмент може застосовуватися супервізором, наставником або членом міжпрофесійної команди для відстеження поведінкових проявів трансдисциплінарності в реальному робочому контексті. Карта спостереження орієнтована не лише на якість взаємодії з родиною, а й на узгодженість командних дій, використання міжнародно апробованих інструментів та врахування міжкультурних особливостей**,** що є важливими результатами участі фахівців у міжнародних проєктах. Поєднання бальної оцінки з описовими нотатками дозволяє зафіксувати контекстуальні нюанси зустрічі, стиль професійної комунікації та рівень інтеграції міжнародних підходів у повсякденну практику. Водночас карта спостереження відображає переважно процесуальні аспекти діяльності, тому для оцінювання стійкості організаційних і змістових змін необхідний додатковий інструмент – чек-лист професійної практики (табл. 4).

Запропонований чек-лист орієнтований на фіксацію реальних організаційних і змістових трансформацій, що виникають унаслідок участі фахівців у міжнародних програмах (Erasmus+, UNICEF та ін.). Він дозволяє перевірити, чи стали проєктні ідеї частиною повсякденних процедур: спільного планування, командної відповідальності, використання функціональних цілей, телепрактики та міжкультурно чутливих підходів.

Поєднання анкети самооцінювання, карти спостереження та чек-листа забезпечує зіставлення суб’єктивного професійного бачення фахівця з об’єктивними показниками діяльності та дає змогу простежити зв’язок між участю в міжнародному проєкті й трансформацією професійної практики. Перевагою запропонованого інструментарію є його спрямованість на якість підтримки дитини та родини в міжпрофесійному й міжкультурному контекстах, а не на формальні показники залученості.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Дослідження підтвердило, що трансдисциплінарна компетентність є важливою умовою якості раннього втручання, оскільки забезпечує міжпрофесійну узгодженість, партнерство з родиною та орієнтацію на природний контекст життя дитини. Встановлено її інтегрований характер, який охоплює когнітивний, комунікативний, командний, міжкультурний і рефлексивний виміри. Показано, що міжнародна проєктна діяльність (Erasmus+, UNICEF та ін.) суттєво впливає на професійний розвиток фахівців через тренінги, супервізії, стажування, роботу з кейсами та професійні мережі. Ці активності сприяють оновленню знань, розвитку міждисциплінарної взаємодії, опануванню сімейно-центрованих інструментів і зміні професійного мислення від директивної до партнерської моделі допомоги. Запропонований інструментарій оцінювання (анкета, карта спостереження, чек-лист) забезпечує комплексний моніторинг змін у знаннях, поведінці та командній взаємодії, орієнтуючись на реальні практики, а не формальну участь у проєктах. Практична цінність полягає в можливості використання моделі для супервізії, підготовки кадрів і оцінки ефективності міжнародних програм у національній системі раннього втручання.

Перспективи подальших досліджень пов’язані з апробацією інструментарію в різних професійних і культурних контекстах та аналізом довготривалого впливу міжнародних ініціатив на якість підтримки дітей і сімей.

Таблиця 4

Чек-лист змін у професійній практиці фахівця (фрагмент)

№	Показник	Так	Частково	Ні
1	Запроваджено спільні плани з родиною та командою	☐	☐	☐
2	Зустрічі проводяться в природному середовищі дитини	☐	☐	☐
3	Використовуються функціональні цілі за міжнародними протоколами	☐	☐	☐
4	Налагоджені регулярні міжпрофесійні обговорення	☐	☐	☐
5	Рекомендації адаптовані до культурного контексту сім’ї	☐	☐	☐
6	Використовується телепрактика / цифрові інструменти проєкту	☐	☐	☐
7	Наявні елементи супервізії та професійної рефлексії	☐	☐	☐

Джерело: власна розробка автора.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зорочкіна Т., Здір Д. Особливості міждисциплінарної взаємодії фахівців у процесі раннього втручання: роль вчителя-логопеда. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2025. № 2 (108). С. 318–326. DOI: https://doi.org/10.31865/2077-1827.2(108)2025.340169.

2. Коляда Н., Кравченко О., Левченко Н. Підготовка майбутніх соціальних працівників до надання послуги раннього втручання. *Інноватика у вихованні.* 2025. Вип. 1 (22). С. 40–49. DOI: https://doi.org/10.35619/iiu.v1i22.692

3. Кукуруза Г., Близнюк О., Цилюрик С. Взаємодія участі між фахівцями та батьками в ранньому втручанні під час війни в Україні. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія Психологія.* 2024. № 76. С. 48–53. DOI: https://doi.org/10.26565/2225-7756-2024-76-07

4. Лега О. В., Канцедал Н. А., Прийдак Т. Б., Яловега Л. В. Аналітичні методи оцінювання ефективності чат-ботів у системах цифрової комунікації освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2026. Вип. 26. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.18274848

5. Міронова В. Денверська модель раннього втручання як психолого-педагогічний інструмент формування соціально-комунікативної компетентності дитини з РАС. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2025. Т. 120, № 4. С. 280–298. DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v120i4.302

6. Прохоренко Л., Баташева Н. Послуга раннього втручання в Україні: контент-аналіз проблеми. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2022. Т. 1. № 21. С. 104–115. DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i21.214

7. Слозанська Г., Криницька І., Скочко М. Раннє втручання у роботі з дітьми з інвалідністю: комплексна соціально-реабілітаційна послуга, функціональний підхід чи система допомоги? *Social Work and Education*. 2023. Т. 10, № 4. С. 486–502. DOI: https://doi.org/10.25128/2520-6230.23.4.5

8. Serrano A. M., Boavida J., Espe-Sherwindt M., van Loen N. Competency Framework for Early Childhood Intervention Practitioners Professional development. 2023. URL: https://www.eurlyaid.eu/wp-content/uploads/2023/05/ECIPractitionerDevelopment_vf.pdf (дата звернення: 17.01.2026).

9. Early Childhood Development. *UNICEF: вебсайт*. URL: https://www.unicef.org/early-childhood-development (дата звернення: 17.01.2026).

10. Empowering Families in Early Childhood Intervention. Early *Brain: вебсайт.* 2022. URL: https://earlybrain.eu (дата звернення: 17.01.2026).

11. Erasmus+. Керівництво до програми (Programme Guide). Національний Еразмус+ офіс в Україні. 2018. URL: https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2022/03/ProgrammeGuide_UA_2018V2.pdf (дата звернення: 17.01.2026).

12. International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). *World Health Organization: вебсайт*. URL: https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health (дата звернення: 17.01.2026).

13. Evidence-Based Implementation of the Family-Centered Model and the Use of Tele-Intervention in Early Childhood Services: A Systematic Review / E. Jimenez-Arberas E. et al. *Healthcare*. 2024. Vol. 12, № 1. Art. 112. DOI: https://doi.org/10.3390/healthcare12010112

14. Larsen C. M., Præst C. B., Johansen D. L. N., Skovgaard T., Christiansen L. B. Impact of the Family-Centered Early Intervention Program Good Start on Psychosocial Constructs Related to Quality of Life in Parents of Children with Cerebral Palsy: A Pre-Post-Follow-Up Study. *Scandinavian Journal of Disability Research*. 2025. Vol. 27, № 1. P. 402–417. DOI: https://doi.org/10.16993/sjdr.1249

15. LearnECD: Supporting young children and families for optimal development. *LearnECD: вебсайт*. URL: https://learnecd.learningpassport.org/ (дата звернення: 17.01.2026).

16. Montaño-Merchán M., Sanz-Ponce R., Padilla-Bautista L., Calero-Plaza J. The Voice of Families: Perceptions of Family-Centred Practices and Natural Environments in Early Intervention in Spain. *Children*. 2025. Vol. 12, № 8. Art. 1068. DOI: https://doi.org/10.3390/children12081068

17. Interprofessional collaboration in ECEC: a review of European countries with different levels of system integration / M. Ooms et al. *European Early Childhood Education Research Journal.* 2025. Vol. 34. № 1. P. 1–16. DOI: https://doi.org/10.1080/1350293X.2025.2484266

18. Pacheco-Molero M., Morales-Murillo C., León-Estrada I., Gutiérrez-Ortega M. Barriers perceived by professionals in family-centered early intervention services: a systematic review of the current evidence. *International Journal of Early Childhood*. 2025. Vol. 57. P. 357–377. DOI: https://doi.org/10.1007/s13158-024-00401-5

19. Robles-Bello M. A., Sánchez-Teruel D. The Family-Centred Practices Scale: Psychometric properties of the Spanish version for use with families with children with Down syndrome receiving early childhood intervention. *Child: Care, Health and Development.* 2022. Vol. 48, № 4. P. 634–642. DOI: https://doi.org/10.1111/cch.12970.

20. Tobin M., Carney S., Rogers E. Reflective supervision and reflective practice in infant mental health: A scoping review of a diverse body of literature. *Infant Mental Health Journal.* 2024. Vol. 45, № 1. P. 79–117. DOI: https://doi.org/10.1002/imhj.22091

21. Williams C. S., Hardy J. K., Sawyer G. E., Light-Shriner C. What supports and barriers influence early intervention providers' practices? A qualitative study. *Topics in Early Childhood Special Education*. 2024. Vol. 45, № 3. P. 210–222. DOI: https://doi.org/10.1177/02711214241296372

REFERENCES:

1. Zorochkina, T., & Zdir, D. (2025). Osoblyvosti mizhdystsyplinarnoi vzaiemodii fakhivtsiv u protsesi rannioho vtruchannia: rol vchytelia-lohopeda [Features of interdisciplinary interaction of specialists in the process of early intervention: the role of the speech therapist]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu – Humanization of the educational process*, 2(108), 318–326. https://doi.org/10.31865/2077-1827.2(108)2025.340169 [in Ukrainian].

2. Koliada, N., Kravchenko, O., & Levchenko, N. (2025). Pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do nadannia posluhy rannioho vtruchannia [Training of future social workers to provide early intervention services]. *Innovatyka u vykhovanni – Innovation in education,* 1(22), 40–49. https://doi.org/10.35619/iiu.v1i22.692 [in Ukrainian].

3. Kukuruza, H., Blyzniuk, O., & Tsyliuryk, S. (2024). Vzaiemodiia uchasti mizh fakhivtsiamy ta batkamy v rannomu vtruchanni pid chas viiny v Ukraini [Interaction of participation between specialists and parents in early intervention during the war in Ukraine]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriia Psykholohiia – Bulletin of V. N. Karazin Kharkiv National University. Psychology Series,* 76, 48–53. https://doi.org/10.26565/2225-7756-2024-76-07 [in Ukrainian].

4. Leha, O. V., Kantsedal, N. A., Pryidak, T. B., & Yaloveha, L. V. (2026). Analitychni metody otsiniuvannia efektyvnosti chat-botiv u systemakh tsyfrovoi komunikatsii osvity [Analytical methods for evaluating the effectiveness of chatbots in digital communication systems of education]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky – Pedagogical Academy: scientific notes,* 26. https://doi.org/10.5281/zenodo.18274848 [in Ukrainian].

5. Mironova, V. (2025). Denverska model rannioho vtruchannia yak psykholoho-pedahohichnyi instrument formuvannia sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti dytyny z RAS [Denver model of early intervention as a psychological and pedagogical tool for forming social and communicative competence of a child with ASD]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia – Special child: education and upbringing*, 120(4), 280–298. https://doi.org/10.33189/ectu.v120i4.302 [in Ukrainian].

6. Prokhorenko, L., & Batasheva, N. (2022). Posluha rannioho vtruchannia v Ukraini: kontent-analiz problemy [Early intervention service in Ukraine: content analysis of the problem]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy – Education of persons with special needs: ways of development*, 1(21), 104–115. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i21.214 [in Ukrainian].

7. Slozanska, H., Krynytska, I., & Skochko, M. (2023). Rannie vtruchannia u roboti z ditmy z invalidnistiu: kompleksna sotsialno-reabilitatsiina posluha, funktsionalnyi pidkhid chy systema dopomohy? [Early intervention in work with children with disabilities: комплексна social rehabilitation service, functional approach or system of assistance?]. *Social Work and Education*, 10(4), 486–502. https://doi.org/10.25128/2520-6230.23.4.5 [in Ukrainian].

8. Serrano, A. M., Boavida, J., Espe-Sherwindt, M., & van Loen N. (2023). Competency Framework for Early Childhood Intervention Practitioners Professional Development. URL: https://www.eurlyaid.eu/wp-content/uploads/2023/05/ECIPractitionerDevelopment_vf.pdf [in English].

9. UNICEF (n.d.). Early Childhood Development. URL: https://www.unicef.org/early-childhood-development [in English].

10. Early Brain (2022). Empowering Families in Early Childhood Intervention. URL: https://earlybrain.eu [in English].

11. Erasmus+. Kerivnytstvo do prohramy (Programme Guide). Natsionalnyi Erazmus+ ofis v Ukraini [Erasmus+. Programme Guide. National Erasmus+ Office in Ukraine] (2018). URL: https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2022/03/ProgrammeGuide_UA_2018V2.pdf [in Ukrainian].

12. World Health Organization (n.d.). International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). URL: https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health [in English].

13. Jimenez-Arberas, E., Casais-Suarez, Y., Fernandez-Mendez, A., Menendez-Espina, S., Rodriguez-Menendez, S., … & Prieto-Saborit, J. A. (2024). Evidence-Based Implementation of the Family-Centered Model and the Use of Tele-Intervention in Early Childhood Services: A Systematic Review. *Healthcare,* 12(1), 112. https://doi.org/10.3390/healthcare12010112 [in English].

14. Larsen, C. M., Præst, C. B., Johansen, D. L. N., Skovgaard, T., Christiansen, L. B. (2025). Impact of the Family-Centered Early Intervention Program Good Start on Psychosocial Constructs Related to Quality of Life in Parents of

Children with Cerebral Palsy: A Pre-Post-Follow-Up Study. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 27(1), 402–417. https://doi.org/10.16993/sjdr.1249 [in English].

15. LearnECD (n.d.). LearnECD: Supporting young children and families for optimal development. URL: https://learnecd.learningpassport.org/ [in English].

16. Montaño-Merchán, M., Sanz-Ponce, R., Padilla-Bautista, L., Calero-Plaza, J. (2025). The Voice of Families: Perceptions of Family-Centred Practices and Natural Environments in Early Intervention in Spain. *Children*, 12(8), 1068. https://doi.org/10.3390/children12081068 [in English].

17. Ooms, M., Fukkink, R., Devlieghere, J., Dreier, A., Fischbach, R., … & Van Lombergen, L. (2025). Interprofessional collaboration in ECEC: a review of European countries with different levels of system integration. *European Early Childhood Education Research Journal,* 34(1), 1–16. https://doi.org/10.1080/1350293X.2025.2484266 [in English].

18. Pacheco-Molero, M., Morales-Murillo, C., León-Estrada, I., & Gutiérrez-Ortega M (2025). Barriers perceived by professionals in family-centered early intervention services: a systematic review of the current evidence. *International Journal of Early Childhood*, 57, 357–377. https://doi.org/10.1007/s13158-024-00401-5 [in English].

19. Robles-Bello, M. A., & Sánchez-Teruel, D. (2022). The Family-Centred Practices Scale: Psychometric properties of the Spanish version for use with families with children with Down syndrome receiving early childhood intervention. *Child: Care, Health and Development*, 48(4), 634–642. https://doi.org/10.1111/cch.12970 [in English].

20. Tobin, M., Carney, S., & Rogers, E. (2024). Reflective supervision and reflective practice in infant mental health: A scoping review of a diverse body of literature. *Infant Mental Health Journal*, 45(1), 79–117. https://doi.org/10.1002/imhj.22091 [in English].

21. Williams, C. S., Hardy, J. K., Sawyer, G. E., & Light-Shriner, C. (2024). What supports and barriers influence early intervention providers' practices? A qualitative study. *Topics in Early Childhood Special Education,* 45(3), 210–222. https://doi.org/10.1177/02711214241296372 [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 25.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 37.211.24
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.36

Наталія НАЗАРЕНКО
старший викладач кафедри романо-германських мов, Національна академія Служби безпеки України, вул. Михайла Максимовича, 22, м. Київ, Україна, 03066
ORCID: *0000-0001-6353-4761*

Бібліографічний опис статті: Назаренко Н. (2026). Mind Maps як ефективний засіб розвитку навичок аудіювання у викладанні іноземної мови професійного спрямування. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 1, 264–269, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.36

MIND MAPS ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

У статті розглядається використання Mind Maps як одного з ефективних прийомів для удосконалення навичок аудіювання на заняттях з іноземної мови професійного спрямування. Аудіювання автентичних текстів є невід'ємною складовою опанування іноземної мови, а також найскладнішим видом мовленнєвої діяльності. Тому, для якісної професійної підготовки, необхідно розробляти та впроваджувати новітні техніки і прийоми, які сприятимуть розвитку комунікативних здібностей необхідних у майбутній професійній діяльності.

Проаналізувавши наукові роботи присвячені Mind Maps, автор дослідження приходить до висновку, що їх використання може бути досить ефективним на заняттях з іноземної мови для організації мовленнєвої діяльності, що розглядалося в попередній роботі, а також під час відпрацювання навичок аудіювання. Mind Maps як графічний спосіб представлення інформації допомагає студентам підготуватися до прослуховування; логічно організувавати отриману інформацію під час прослуховування; а також, використовувати Mind Maps як опору під час перевірки і обговорення прослуханого. Це сприяє впевненості і підвищує мотивацію студентів на занятті. Завдяки своїм характеристикам Mind Maps дають викладачу безліч можливостей для організації роботи під час заняття: для зняття труднощів, роботи в малих групах, індивідуальної роботи, що дозволяє враховувати навчальні потреби студентів, залучати всіх до спілкування незалежно від рівня володіння мовою, а також виконувати завдання в інтерактивній і цікавій формі.

У статті запропоновано декілька способів використання Mind Maps на всіх етапах виконання завдань з аудіювання, а також практичні поради застосування Mind Maps відповідно до мети практичного заняття; як організувати роботу під час виконання завдання, особливо в групах студентів з різним рівнем володіння іноземною мовою і комунікативних навичок. Також, окреслено перспективи подальшого вивчення і впровадження Mind Maps у процес навчання іноземної мови професійного спрямування в закладах вищої освіти.

Ключові слова: *Mind Maps, навички аудіювання, етапи аудіювання, комунікативні навички, іноземна мова професійного спрямування, когнітивні процеси.*

Nataliia NAZARENKO
Senior Lecturer at the Department of Romano-Germanic Languages, Naonal Academy of Security Service of Ukraine, Mykhaila Maksymovycha str., 22, Kyiv, Ukraine, 03066
ORCID: *0000-0001-6353-4761*

To cite this article: Nazarenko, N. (2026). Mind Maps yak efectyvnyi zasib rozvytku navychok audiiuvannia u vykladanni inozemnoi movy profesiinokho spriamyvannia. [Mind Maps as an effective tool for developing listening skills in teaching a foreing language for a specific purpose]. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 1, 264–269, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.36

MIND MAPS AS AN EFFECTIVE TOOL FOR DEVELOPING LISTENING SKILLS IN TEACHING A FOREING LANGUAGE FOR A SPECIFIC PURPOSE

The given article studies Mind Maps as one of the efficient tools to develop listening skills in students learning a foreign language for a specific purpose. Listening to authentic texts is an integral part of any language course, as well as the hardest one among the other communicative activities. Thus, it is vital to develop and implement modern techniques and methods which will enhance the communicative competences necessary for the students' future professional activity.

Having analysed the works by foreign and home scientists related to Mind Maps, the author of the article comes to the conclusion that Mind Maps prove to be a very effective tool for organizing communicative activities, which was studied in the author's previous work, as well as mastering listening skills during foreign language lessons. Mind Maps as a graphical way of presenting some information help students to get ready for doing listening tasks, logically arrange the perceived information, and use Mind Maps as a visual support while checking and discussing it. It boosts students' confidence and motivation during lessons. Due to their nature, Mind Maps provides the teacher with various ways of planning the students' work during the lesson: to eliminate difficulties, mini-group interaction, individual work and so on, which allows the teacher to meet different learning needs, engage all the students in speaking activities irrespectively their level and competence; as well as to come up with interesting and interactive tasks to do.

There have been offered the approaches of applying Mind Maps in pre-listening, while-listening and after-listening tasks along with some practical advice how to work out the communicative tasks according to the lesson's objectives, how to organize students' work while accomplishing the tasks, especially in groups with different levels of language command and communicative skills. It has also been outlines the further perspectives for developing and introducing Mind Maps into teaching foreign languages for a specific purpose in higher educational institutions.

Key words: *Mind Maps, listening skills, listening stages, communicative skills, foreign language for a specific purpose, cognitive processes.*

Актуальність проблеми. У сучасному глобалізованому світі головною вимогою є активне використання іноземної мови як в соціальному так і в професійному середовищі, що вимагає відповідної мовленнєвої компетенції, а саме – розвитку комунікативних навичок. Беззаперечно, для ефективного оволодіння іноземною мовою необхідно відпрацювання всіх навичок мовленнєвої діяльності: читання, аудіювання, говоріння і письмо. Але аудіювання вважається базовою навичкою, яка відіграє вирішальну роль не лише в повсякденній комунікації, а й процесі вивчення мови. Традиційно аудіювання поділяють на дві категорії: екстенсивне, яке включає соціальне, естетичне, вторинне і пасивне аудіювання; та інтенсивне, що передбачає критичне, зосереджене, творче, дослідницьке, запитальне та вибіркове аудіювання. (Janul, 2024, с. 377). Аудіювання – це складна діяльність, що включає аналіз, розпізнавання, оцінку і відповідну реакцію на матеріал, що слухається. Для досягнення всіх цих елементів необхідно визначити ефективні підходи і вибрати відповідні прийоми, щоб забезпечити успішність навчального процесу. Розвиток навичок аудіювання є мабуть найскладнішим через низку як об'єктивних так і суб'єктивних причин: психологічні – страх не зрозуміти чи не почути належним чином; швидкий темп, акцент, сторонні шуми і т.і., а також незнайома лексика чи граматика. У процесі вивчення іноземної мови професійного спрямування удосконалення навичок аудіювання є справжнім викликом як для студентів так і для викладача. Це передовсім зумовлено особливістю аудіо матеріалів, які використовуються під час занять (автентичні тексти відповідної професійної тематики (право, менеджмент, кібербезпека тощо), а також необхідність сформувати у студентів конкретні вміння, які вони зможуть застосовувати у майбутньому професійному середовищі (здатність аналізувати, систематизувати і виокремлювати фактичну інформацію, тощо, і потім використовувати її в певних комунікативних ситуаціях). Тому, розвиток комунікативних здібностей вимагає створення інтерактивних занять, під час яких студенти можуть практикувати комунікативні ситуації, які мають схожість з можливими у реальній професійній діяльності. Однак, більшість викладачів іноземної мови професійного спрямування працюють з студентами з різним рівнем володіння іноземною мовою і комунікативних навичок, тож це змушує їх постійно знаходити баланс між різнорівневими студентами, щоб мотивувати і залучати їх до різних видів навчальної діяльності. Таким чином, це заохочує викладачів до пошуку нових підходів, прийомів і методик викладання іноземної мови професійного спрямування.

Одним із ефективних, на нашу думку, підходів є використання так званих майнд мепс (з англ. Mind Maps) на заняттях з іноземної мови. Методика Mind Maps не є новою та досить успішно використовується для вивчення лексики і граматики, але її використання є недооціненим саме для розвитку навичок аудіювання, особливо при вивченні іноземної мови професійного спрямування, що і визначає **новизну** і **актуальність** цієї роботи. В своєму попередньому дослідження (Назаренко, 2025) нами було розглянуто прийоми використання Mind Maps для удосконалення навичок говоріння.

Метою цього дослідження є розгляд деяких технік виростання Mind Maps, які сприяють

формуванню і розвитку навичок аудіювання у студентів під час вивчення іноземної мови професійного спрямування, а також допомагають викладачам ефективно організувати роботу з різними типами завдань, як під час заняття так і для самостійної роботи студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідея побудови Mind Maps належить Тоні Бузану (Buzan, 1996), американському психологу, який вважав, що такий спосіб організації інформації дозволяє активізувати когнітивні процеси мозку, і є ефективним для запам'ятовування та подальшого відтворення інформації. Ця техніка набула великої популярності, і її почали застосовувати в різних сферах соціального життя та в освіті зокрема. Використання Mind Maps у навчальному процесі вивчалося як зарубіжними так і українськими вченими. Х. Свон (Swan, 2011) у серії статей присвячених Mind Maps описує їх як ефективний інтерактивний метод, що дозволяє розвивати креативність і логічно вибудовувати свої ідеї. Л. Чен (Chen, 2023) досліджує використання Mind Maps під час занять з англійської мови в початковій школі, вказуючи на їх дієвість для вивчення вокабуляру і граматики, а також для розвитку навичок письма і читання. Н. Терещенко розглядає Mind Maps як ефективний наочний метод, який розвиває інтелектуальні здібності, творче мислення, що сприяє мотивації і підвищенню інтересу до навчання (Терещенко, 2012). Е. Янул аналізує ефективність використання Mind Maps для розвитку навичок слухання, а саме здатності учнів концентруватися та аналізувати навчальний матеріал (Janul, 2024). Підходи до використання цього методу у професійній освіті були описані у низці наукових статей: О. Канібоцька, О. Лопутько, О. Орда, І Д. Новицька, Н. Борисова та ін.. Серед вітчизняних дослідників Mind Maps немає єдиного відповідника цьому терміну, тому можна зустріти наступні: *ментальні карти, інтелектуальні карти, карти пам'яті* і т.п. У своєму дослідженні ми будемо послуговуватися англійськими термінами *Mind Map* (Mind Maps), а також *mindmapping* для позначення процесу створення Mind Maps.

Виклад основного матеріалу дослідження. Mind Maps – це візуалізоване графічне представлення інформації з використанням різноманітних графічних елементів, позначок, ліній, що може бути відображено різними кольорами. Л. Чен виділяє наступні характеристики Mind Maps 1) графічність, що допомагає студентам трансформувати абстрактне мислення в графічне зображення і у такий спосіб сприяє кращому розумінню та запам'ятовуванню матеріалу; 2) візуалізація, використання графічних об'єктів, позначок, ліній різного кольору, форми і розміру, що допомагає встановити логічні зв'язки між певними частинами інформації; 3) систематизація, яка допомагає створити загальну картину з певної теми чи проблематики, що сприяє кращому розумінню і запам'ятовуванню; 4) індивідуалізація, що надає можливість створити індивідуальні Mind Maps для кожного студента чи групи студентів, щоб вони відповідали їх рівню володіння мовою чи навчальним потребам. 5) динамічність – процес створення Mind Maps є динамічним і гнучким, так як можливо додавати і змінювати частини Mind Maps на будь якому етапі навчального процесу відповідно до мети чи потреб студентів [Chen, 2023, с. 291].

Т. Хол і Н. Стренгман у своїй роботі *Graphic Organizers* виділяють 12 типів Mind Maps в залежності від інформації, яку необхідно систематизувати під час роботи з текстом. До прикладу, *описова чи тематична (Discriptive or Thematic Map)* використовується для узагальнення інформації; *деревоподібна (Network Tree)* дозволяє відображати ієрархічні зв'язки; *проблема-рішення (Problem and Solution Map)* – коли описується проблема, її наслідки і пропонується рішення; *ланцюгова (Sequential Episodic Map)* – щоб показати послідовність подій, *порівняльна (Comparative and Contrasting)* та інші (Hall, Stangman, 2002, с. 2–3). Однак, слід зазначити, що запропоновані типи Mind Maps є ефективним засобом під час відпрацювання навичок говоріння, а особливо аудіювання, так як допомагають студентам зняти певні труднощі під час виконання завдань на прослуховування, сконцентруватися на важливих і необхідних деталях, тим самим підвищити інтерес і мотивацію.

На нашу думку, варто додати ще одну важливу характеристику – універсальність, так як Mind Maps, по-перше, можна використовувати для різних видів мовленнєвої діяльності, по-друге, Mind Maps доводять свою ефективність як для індивідуальної, так і для колективної чи групової роботи студентів, по-третє,

вони дають можливість комбінувати різні види діяльності як під час заняття так і при виконання самостійної роботи, а також Mind Maps є досить дієвим інструментом для роботи з студентами різного рівня володіння іноземною мовою.

Розглянемо деякі прийоми використання Mind Maps на заняттях з іноземної мови професійного спрямування, а саме для відпрацювання навичок аудіювання. Традиційно, виконання завданнь з аудіювання складається з трьох етапів: перед прослуховуванням (*pre-listening)*, під час прослуховування (*listening),* після прослуховування (*after listening)*. На кожному з цих етапів Mind Maps доводять свою ефективність.

1) перед прослуховуванням Mind Maps доцільно використовувати для мозкового штурму (*brain storm*). В групах з високим рівнем володіння мовою викладач після представлення назви і теми аудіо чи відео матеріалу пропонує студентам створити Mind Map базуючись на своїх припущеннях і ідеях щодо майбутнього повідомлення. Такий прийом мозкового штурму краще практикувати з усією групою, так як викладач може координувати роботу за допомогою навідних питань. Для студентів з середнім рівнем доцільно запропонувати готовий "каркас" Mind Map як опору для їх припущень. Студенти можуть працювати в парах або малих групах, а потім представити і порівняти свої ідеї. Цей підхід є цікавим, і сприяє розвитку логічного мислення і креативності, особливо у випадках, коли необхідно припустити причинно-наслідкові зв'язки чи послідовність подій. У групах з низьким рівнем володіння мовою, для яких завдання на аудіювання зазвичай є справжнім викликом, Mind Maps можуть використовуватися як для мозкового штурму так і для зняття певних лексичних труднощів. Після представлення незнайомого вокабуляру, викладач пропонує студентам "каркас" Mind Map в якому певні частини містять нові слова і вирази і заохочує студентів використовувати їх у своїх припущення стосовно майбутнього повідомлення. Така підготовка до прослуховування є дуже важливою і ефективною, так як вона, передовсім, дозволяє студентам подолати психологічні труднощі – у них формується уява про зміст майбутнього повідомлення і аспекти на які доведеться звернути увагу, розвиває впевненість і готовність до аудіювання; по-друге, це стимулює мозкову діяльність студентів, організовує думки і ідеї, дозволяє пригадати попередній вивчений матеріал, а також активує комунікативні навички. Викладачу, в свою чергу, це дозволяє оцінити рівень володіння студентів інформацією і вокабул яром з певної професійної тематики.

2) прослуховування традиційно передбачає те, що студенти мають робити короткі нотатки, що як правило викликає труднощі через швидкий темп мовлення оригінальних матеріалів, тривалість повідомлення і т.і. – студенти втрачають концентрацію, пропускають важливу інформацію і, як результат, мотивацію. З Mind Maps студенти, в залежності від свого рівня, або створюють самостійно Mind Map, або заповнюють і розширюють заздалегідь підготовлений викладачем "каркас", що значно полегшує виконання завдання. Для досягнення максимального рівня концентрації і уваги, студенти виконують завдання індивідуально або в парах. В групах з низьким рівнем, доцільно зробити проміжну перевірку після першого прослуховування, щоб виявити прогалини зняти можливі труднощі.

3) головною метою етапу після прослуховування є перевірка повноти сприйняття і розуміння прослуханого матеріалу і Mind Maps є незамінним засобом для цього. В першу чергу викладач може дуже швидко оцінити візуально як студенти справилися з завданням. Для студентів Mind Map є дієвою візуальною опорою під час перевірки завдання. Роботу з Mind Maps під час перевірки також можливо організувати по різному. Студенти з високим рівнем можуть порівняти Mind Maps створені під час мозкового штурму і прослуховування, проаналізувати інформацію та зробити висновки, чому, наприклад, їх попередні припущення були хибними. Студенти можуть перевіряти завдання у малих групах, обговорюючи зміст повідомлення у вигляді запитання-відповіді, що дає можливість залучити всіх студентів до обговорення, підвищує впевненість і самооцінку. У групах з низьким рівнем володіння мовою викладач може перевіряти завдання традиційними способами (True/False statements, open questions, etc), а Mind Map допомагає студентам успішно справитися з завданням, так як містить систематизовану інформацію і необхідні ключові слова. Mind Maps можна використовувати для

подальшого обговорення прослуханого. Студенти працюють в групах, обговорюючи тему чи проблему порівнюють і аналізують свої Mind Maps, додають ідеї або піддають сумніву ідеї своїх товаришів. Потім групи презентують узагальнені Mind Maps. Такий вид діяльності сприяє колективній роботі, заохочує студентів до говоріння в дружній атмосфері під час обговорення Mind Maps, а також розвиває навички аналізу інформації і критичне мислення.

З огляду на викладене вище, використання Mind Maps для розвитку навичок аудіювання на заняттях з іноземної мови професійного спрямування беззаперечно має низку переваг: це дає можливість позитивно налаштувати студентів на виконання завдання, зняти психологічні і лексичні труднощі, полегшити процес прослуховування і сприйняття інформації. Перевірка виконання завдання з Mind Maps дозволяє викладачу створити сприятливу атмосферу для подальшої мовленнєвої практики і залучити всіх студентів до обговорення певної проблеми у дружній атмосфері. Вдалий вибір прийомів допомагає враховувати навчальні потреби кожного студента і ефективно організовувати роботу в групах з різним рівнем володіння іноземною мовою.

Використання Mind Maps, в першу чергу, вимагає від викладача креативного підходу, ретельної підготовки і планування перед заняттям. Дуже важливо правильно вибрати форму Mind Map відповідно до змісту повідомлення в аудіо матеріалі, чітко сформулювати інструкції для виконання завдань на кожному етапі, відповідно до мети і очікуваних результатів. У випадку, якщо викладач самостійно готує Mind Maps як опорний матеріал, необхідно визначити основні частини Mind Map і зрозуміло відобразити зв'язки між ними, а також які ключові слова варто зазначити для полегшення виконання завдання. Під час групової роботи студентів викладачу варто спостерігати, і за потреби підказувати чи натякати, як можливо зробити це краще, а головне контролювати, щоб студенти не вдавалися до використання рідної мови під час обговорення.

Висновки та перспективи досліджень. Проаналізувавши деякі підходи і способи використання Mind Maps для розвитку навичок аудіювання на заняттях з іноземної мови професійного спрямування, слід відмітити їх беззаперечні переваги. По-перше, вони допомагають полегшити виконання завдань на прослуховування, тим самим зменшуючи труднощі пов'язані з сприйняттям на слух автентичних аудіо і відео матеріалів професійного спрямування. Окрім цього використання Mind Maps до і після прослуховування сприяє удосконаленню навичок критичного мислення, аналізу і систематизації інформації, а також допомагає розвивати мовленнєві здібності та вивчати і закріплювати професійну лексику. Mind Maps є одним із ефективних прийомів, який допомагає викладачу цікаво організувати роботу під час занять, а також дозволяє студентам систематизувати отриману інформацію і пов'язати її із попередньо засвоєним матеріалом, взаємодіяти один з одним, під час обговорення прослуханого, логічно і послідовно викладати свої думки та ідеї під час монологічного мовлення. На нашу думку, практика mindmapping не є досить поширеною і тому потребує подальшого вивчення, розробки практичних порад і рекомендацій, апробування і впровадження в систему вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Каніболоцька О. Особливості використання інтерактивної технології «mind map» для розвитку іншомовної комунікативної компетенції майбутніх вчителів іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Серія Педагогіка, Вип 20, том 1, 2018. С. 152–156. doi: https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/20.167402.

2. Назаренко Н. М. Mind Maps як ефективний засіб розвитку комунікативних навичок у викладанні іноземної мови професійного спрямування *Інноваційна педагогіка.* Видавничий дім «Гельветика», 2025, Том 2. С. 72–76.

3. Орда О. Ф., Новицька Д. Є. Інтелект-карти як ефективний метод навчання іноземної мови майбутнього інженера. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. Серія: Психологія. 2020 Т. 31 (70) № 4, С. 230–234. doi: https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.4/36.

4. Терещенко Н. В. Інтелект-карти – сучасні інноваційні соціальні технології навчання в системі освіти. Вчені записки : зб. наук. пр. Київ : КНЕУ. 2012. Вип. 14. Ч. 1. С. 139–145.

5. Borysova, N. Mind maps as an effective tool in "Practical English language course". *Scientia et societus*, 2(2), 2023. 96–109. doi: 10.69587/ss/2.2023.96.

6. Buzan T., Buzan B. The mind map book. Dutton, New York, 1994. URL: https://www.academia.edu/42863502/The_Mind_Map_Book_Tony_Buzan.

7. Chen L. Research on the Application of Mind Mapping in English Teaching in Primary Schools. *Journal of Education and EducationalResearch.* Vol. 5, No. 3, 2023. URL: https://www.researchgate.net/publication/375802735_Research_on_the_Application_of_Mind_Mapping_in_English_Teaching_in_Primary_Schools

8. Hall, T., & Strangman, N. Graphic organizers. *National Center on Accessing the General Curriculum*, 2002, 1–8. URL: https://www.scribd.com/doc/136997362/Graphic-Organizers?v=0.425.

9. Janul, E. (2024). The effect of mind mapping-based learning model on listening skills. *Curricula: Journal of Curriculum Development, 3*(2), 375–390.

10. Loputko O. Mind map technologies in teaching cadets English for specific purposes. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2019. Вип. 2 (16). С. 100–107.

11. Swan H. Mind mapping for writers: Part 1 URL: https://www.teachingvillage.org/2011/01/07/mind-mapping-for-writers-part-1/index.html.

REFERENCES:

1. Kanibolotska O. (2018) Osoblyvosti vykorystannia interaktyvnoi tekhnolohii «mind map» dlia rozvytku inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentsii maibutnikh vchyteliv inozemnoi movy [Features of «mind map» technology using for the development foreign-language communicative competence of the future foreign language teachers]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk.* Seriia Pedahohika, vyp. 20, tom 1, S. 152–156. doi: https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/20.167402. (in Ukrainian)

2. Nazarenko N. (2025) Mind Maps yak efektyvnyi zasib rozvytku komunikatyvnykh navychok u vykladanni inozemnoi movy profesiinoho spriamuvannia [Mind Maps as an effective tool for developing communicative skills in teaching a foreign language for a specific purpose]. *Innovatsiina pedahohika.* Vydavnychyi dim "Helvetyka", tom 2. S. 72–76. doi: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/80.2.14. (in Ukrainian)

3. Orda O. F., Novytska D. Ye. (2020) Intelekt-karty yak efektyvnyi metod navchannia inozemnoi movy maibutnoho inzenera [Intelectual maps as an effective method for teaching a foreign language of a future engineer]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho.* Seriia: Psykholohiia. t. 31 (70), № 4, S. 230–234. doi: https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.4/36. (in Ukrainian)

4. Tereshchenko N. V. (2012) Intelect-karty – suchasni innovatsiyni sotsialni tekhnolohiyi navchnnya v systemi osvity [Mind maps – modern innovative social learning technologies in the education system.]. *Vcheni zapysky* : zb. nauk. pr. Kyiv : KNEU. Vyp.14. Ch. 1. S. 139–145. (in Ukrainian)

5. Borysova, N. (2023) Mind maps as an effective tool in "Practical English language course". *Scientia et societus*, 2(2). 96–109. doi: 10.69587/ss/2.2023.96.

6. Buzan T., Buzan B. (1994) The mind map book. Dutton, New York. URL: https://www.academia.edu/42863502/The_Mind_Map_Book_Tony_Buzan.

7. Chen L. (2023) Research on the Application of Mind Mapping in English Teaching in Primary Schools. *Journal of Education and EducationalResearch.* Vol. 5, No. 3. URL: https://www.researchgate.net/publication/375802735_Research_on_the_Application_of_Mind_Mapping_in_English_Teaching_in_Primary_Schools.

8. Hall, T., & Strangman, N. (2002). Graphic organizers. *National Center on Accessing the General Curriculum.* 1-8. URL: https://www.scribd.com/doc/136997362/Graphic-Organizers?v=0.425.

9. Janul, E. (2024). The effect of mind mapping-based learning model on listening skills. *Curricula: Journal of Curriculum Development, 3*(2), 375–390.

10. Loputko O. (2019) Mind map technologies in teaching cadets Eenglish for specific purposes. Osvita doroslyh: teoriia, dosvid, perspektyvy. Vyp. 2 (16). S. 100–107.

11. Swan H. (2011) Mind mapping for writers: Part 1 URL: https://www.teachingvillage.org/2011/01/07/mind-mapping-for-writers-part-1/index.html.

Дата першого надходження статті до видання: 14.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 37.015.3:372.4:376
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.37

Наталія САВІНОВА
доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри соціальної роботи, педагогіки і логопедії, Чорноморський національний університет імені Петра Могили, вул. 68 Десантників, 10, м. Миколаїв, Україна, 54003
ORCID: *0000-0003-2617-8221*

Марія БЕРЕГОВА
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи, педагогіки і логопедії, Чорноморський національний університет імені Петра Могили, вул. 68 Десантників, 10, м. Миколаїв, Україна, 54003
ORCID: *0000-0003-4784-4465*

Ганна САВІНОВА
викладач кафедри психології, Чорноморський національний університет імені Петра Могили, вул. 68 Десантників, 10, м. Миколаїв, Україна, 54003
ORCID: *0009-0007-1663-8796*

Бібліографічний опис статті: Савінова, Н., Берегова, М., Савінова Г. (2026). Мовленнєва активність дитини як актуальна проблема сучасної логопедії та логопсихології. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 1, 270–276, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.37

МОВЛЕННЄВА АКТИВНІСТЬ ДИТИНИ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ЛОГОПЕДІЇ ТА ЛОГОПСИХОЛОГІЇ

Стаття присвячена комплексному аналізу проблеми мовленнєвої активності дітей як актуального напряму сучасної логопедії та логопсихології. У роботі розглядається функціонування системи безперервної мовної освіти в умовах Нової української школи, що актуалізує потребу у формуванні комунікативних умінь, навичок та нормативного мовлення. Автори підкреслюють значення диференційованого логопедичного супроводу, який вимагає узагальнення теоретичних положень та вивчення практичного досвіду роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Особливу увагу приділено рушійним силам мовленнєвого розвитку, серед яких ключову роль відіграє мовленнєва активність, що реалізується у процесах говоріння, слухання, читання та письма.

У статті систематизовано підходи психолінгвістики, дошкільної лінгводидактики та логопсихології до розуміння мовленнєвої активності як взаємозалежного з мовною компетенцією явища. Окреслено чинники, що визначають її рівень: мотиваційні, когнітивні, змістові, вольові та комунікативні. Наведено результати досліджень українських учених щодо мовленнєвої активності дітей із загальним недорозвитком мовлення та розладами аутистичного спектра, визначено критерії оцінки сформованості мовленнєвої активності та її компонентів.

Автори акцентують на діалектичному взаємозв'язку понять «мовлення», «спілкування» та «активність», підкреслюючи, що мовленнєва активність є показником сформованості комунікативної практики та життєвої позиції особистості. Визначено психологічні моделі чинників мовленнєвої активності, закономірності ефективної мовленнєвої поведінки та прояви активності у дітей дошкільного віку. У статті окреслено умови розвитку мовленнєвої активності, серед яких загальна активність дитини, комунікабельність, ініціативність, здатність до співпраці та культура спілкування.

Мовленнєва активність розглядається як складний процес сприйняття, розуміння та самостійного використання мовлення у практиці комунікації, що має вирішальне значення для соціалізації та розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Отримані результати підкреслюють необхідність подальших досліджень і розробки ефективних методик розвитку мовленнєвої активності у дітей дошкільного віку, що сприятиме їх успішній інтеграції у суспільство.

Ключові слова: *мовленнєва активність, діти з особливими освітніми потребами, загальний недорозвиток мовлення, розлади аутистичного спектра, комунікативна поведінка, психолінгвістика, логопедія, логопсихологія, інклюзивна освіта.*

Nataliia SAVINOVA
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Social Work, Pedagogy and Speech Therapy, Petro Mohyla Black Sea National University, 68 Desantnykiv str., 10, Mykolaiv, Ukraine, 54003
***ORCID:** 0000-0003-2617-8221*

Mariia BEREHOVA
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Social Work, Pedagogy and Speech Therapy, Petro Mohyla Black Sea National University, 68 Desantnykiv str., 10, Mykolaiv, Ukraine, 54003
***ORCID:** 0000-0003-4784-4465*

Hanna SAVINOVA
Associate Professor at the Department of Psychology, Petro Mohyla Black Sea National University, 68 Desantnykiv str., 10, Mykolaiv, Ukraine, 54003
***ORCID:** 0009-0007-1663-8796*

To cite this article: Savinova, N., Berehova, M., Savinova, H. (2026). Movlennieva aktyvnist dytyny yak aktualna problema suchasnoi logopedii ta logopsykholohii [Child's speech activity as a relevant issue of modern speech therapy and logopsychology]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 270–276, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.37

CHILD'S SPEECH ACTIVITY AS A RELEVANT ISSUE OF MODERN SPEECH THERAPY AND LOGOPSYCHOLOGY

The article is devoted to a comprehensive analysis of the problem of children's speech activity as a relevant area of modern speech therapy and logopsychology. The paper examines the functioning of the system of continuous language education within the framework of the New Ukrainian School, which actualizes the need for the formation of communicative skills, abilities, and normative speech. The authors emphasize the importance of differentiated speech therapy support, which requires the generalization of theoretical provisions and the study of practical experience in working with children with special educational needs. Particular attention is paid to the driving forces of speech development, among which speech activity plays a key role, realized in the processes of speaking, listening, reading, and writing.

The article systematizes approaches of psycholinguistics, preschool linguodidactics, and logopsychology to understanding speech activity as a phenomenon interrelated with language competence. The factors determining its level are outlined: motivational, cognitive, content-related, volitional, and communicative. The results of Ukrainian scholars' research on the speech activity of children with general speech underdevelopment and autism spectrum disorders are presented, with criteria for assessing the formation of speech activity and its components.

The authors highlight the dialectical interrelation of the concepts "speech," "communication," and "activity," emphasizing that speech activity is an indicator of the formation of communicative practice and the life position of the individual. Psychological models of the factors of speech activity, the regularities of effective speech behavior, and manifestations of activity in preschool children are defined. The article outlines the conditions for the development of speech activity, including general child activity, sociability, initiative, ability to cooperate, and communication culture.

Speech activity is considered as a complex process of perception, understanding, and independent use of speech in communication practice, which is crucial for the socialization and development of children with special educational needs. The results obtained emphasize the need for further research and the development of effective methods for fostering speech activity in preschool children, which will contribute to their successful integration into society.

***Key words**: speech activity; children with special educational needs; general speech underdevelopment; autism spectrum disorders; communicative behavior; psycholinguistics; speech therapy; logopsychology; inclusive education.*

Актуальність проблеми. Функціонування системи неперервної мовної освіти та формування мовленнєвої особистості в умовах Нової української школи актуалізує питання розвитку комунікативних умінь, навичок і нормативного мовлення дітей. Запровадження індивідуалізованого логопедичного супроводу потребує ґрунтовного теоретичного узагальнення й аналізу практичного досвіду щодо становлення мовленнєвої діяльності, комунікації та мовленнєвої активності дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. Ця діяльність є складною й специфічною формою свідомої діяльності, у якій бере участь як мовник, що створює висловлювання, так і адресат, який його сприймає.

Сучасний логопед має усвідомлювати, яким чином у процесі сприйняття, осмислення та відтворення мовлення активізується мовленнєва діяльність дитини з особливими освітніми потребами: що залишається стабільним і незмінним у момент комунікації, а які елементи трансформуються та з яких причин. Вивчення мовленнєвої діяльності дітей із ТПМ припускає розкриття теоретичних аспектів їхньої мовленнєвої активності та аналіз відповідних логопедичних практик.

Рушійні чинники мовленнєвого розвитку визначають поступальний рух дитини в оволодінні рідною мовою. Серед ключових факторів особливе значення має мовленнєва активність, що формується завдяки практичному досвіду – говорінню, слуханню, читанню та письму. Психолінгвістика трактує мовну компетентність і мовленнєву активність як взаємопов'язані явища. Опанування мови є результатом її практичного використання, і лише завдяки активному спілкуванню дитина набуває розуміння мовних структур та здатність виражати власні наміри, емоції й прагнення у самостійному мовленні (Konopliasta, 2013).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дошкільна лінгводидактика (А. Богуш, Н. Гавриш, В. Захарченко, А. Зрожевська, К. Крутій, С. Ласунова, Н. Луцан та ін.) наголошує на значущості інтерактивної взаємодії, у процесі якої в дітей дошкільного віку утворюються комунікативні здібності та навички в активній мовленнєвій практиці, що інтегрується з різними видами діяльності. Джерелом будь-якої активності особистості виступають її природні та духовні потреби, тоді як поштовхом до дії стають усвідомлені й цілеспрямовані прагнення. Активність як характеристика психіки та організму залежить від зовнішніх і внутрішніх чинників та проявляється у діяльнісному ставленні людини до навколишнього світу й самої себе.

Онтогенез і дизонтогенез мовленнєвої діяльності та мовленнєвої активності дітей з ООП досліджувало багато українських науковців (Н. Базима, О. Боряк, С. Конопляста, І. Марченко, Т. Пироженко, Н. Савінова, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.). У процесі продуктивної діяльності дитина з ООП вступає у взаємодію з предметним і соціальним середовищем, проте наявність загального недорозвитку мовлення зумовлює стійкі порушення комунікації та мовленнєвої діяльності.

Мета дослідження – проаналізувати мовленнєву активність дітей як ключовий чинник їхнього комунікативного та соціального розвитку та визначити умови й методики її формування у сучасній логопедії та логопсихології.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно з теорією спілкування дітей раннього та дошкільного віку, комунікація розглядається як специфічний вид діяльності, що реалізується через активні дії, завдяки яким дитина передає інформацію іншим і отримує її від них. У психофізіологічному трактуванні мовленнєва активність, з одного боку, визначається рівнем оволодіння звуковимовою та продукуванням мовних одиниць, які формують синтаксичні конструкції, а з іншого – здатністю до розуміння мовлення. Дослідники тлумачать мовленнєву активність як процеси, що реалізуються під час використання мовної здібності у мовленнєвій діяльності (Марченко, 2015).

У працях українських учених (Н. Базима, С. Конопляста, В. Косинкіна, В. Тарасун та ін.) увага акцентується на проблематиці мовленнєвої активності дітей із РАС. Українська дослідниця Н. Базима підкреслює, що поняття «мовленнєва активність» трактується як наявність мотиву до мовленнєвого висловлювання та саме висловлювання, яке може виникати як реакція-відповідь на репліку співрозмовника або як прагнення повідомити іншому власні думки, емоції, переживання чи потреби (Базима, 2014).

Зокрема, у зазначеній праці подано обґрунтовану методику дослідження рівня сформованості мовленнєвої активності дітей із РАС, де визначено її ключові компоненти: мотивованість, ініціативність та змістовність. «Для встановлення ступеня розвитку кожного з компонентів мовленнєвої активності, – підкреслює Н. Базима, – були окреслені відповідні критерії: мотиваційний (прагнення проявити індивідуальність, заявити про себе; бажання спілкуватися та взаємодіяти як вербально, так і невербально; позитивне ставлення до запропонованого завдання та готовність його виконати; самостійність у висловлюваннях; ініціативність у комунікації), когнітивний (здатність до логічно-послідовного зв'язного мовлення з дотриманням лексичних і граматичних норм; використання точних і доречних слів та вира-

зів; застосування інтонаційних засобів виразності та паузування), змістовий (імпресивна сторона мовлення: рівень прийняття завдання; здатність виконувати ситуативні й неситуативні інструкції; розуміння назв предметів, дій, властивостей та просторово-часових відносин і вміння знаходити чи демонструвати відповідні об'єкти; експресивна сторона мовлення: використання мовних одиниць; достатній словниковий запас іменників, дієслів, прикметників відповідно до вікових норм; уміння словозміни та словотворення; здатність до монологічного й діалогічного мовлення; можливість логічно й послідовно висловлювати думки), вольовий (інтерес до нового, прагнення досліджувати навколишнє середовище; цілеспрямованість і наполегливість у виконанні завдань; бажання виконати їх правильно й повністю), комунікативний (здатність до взаємодії; ініціативність у спілкуванні; уміння підтримати розмову на задану тему; можливість висловлюватися відповідно до ситуації)» (Базима, 2014: 9).

У дослідженнях мовлення дітей із РАС українські науковиці (С. Конопляста, В. Косинкіна) виокремлюють чотири складові мовленнєвої активності: імпресивну, експресивну, інтелектуальну та особистісну (Конопляста, Косинкіна, 2013). Подальший аналіз і дослідження мовленнєвої активності сприятиме допомозі дітям з аутистичними розладами у майбутньому оволодіти базовими навичками комунікативної поведінки, мовлення та навчитися адаптуватися до соціального середовища.

Критерії визначення рівня мовленнєвої активності дошкільників із нормотиповим розвитком та загальним недорозвитком мовлення подані у працях українських учених (І. Марченко, Т. Пироженко, Н. Січкарчук, А. Швалюк та ін.).

Українські науковиці І. Марченко та А. Швалюк представили результати дослідження мовленнєвої активності дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ І рівня. Основною метою було виявлення проявів ініціативності у процесі комунікації, здатності застосовувати вербальні й невербальні засоби взаємодії для задоволення власних потреб, а також визначення особистісного ставлення дітей із ЗНМ до самого процесу спілкування. Обстеження мовленнєвої активності проводилося поетапно, що дозволило простежити різні аспекти комунікативної поведінки. Дослідниці (І. Марченко, А. Швалюк) констатують: «Перший етап мав за мету визначення мовленнєвої активності та ситуацій, в яких найбільше проявляється комунікативна поведінка дитини: спостереження за комунікативною взаємодією дітей у звичних (природних) умовах. Метою спостереження було з'ясування контактності та ініціативності; умінь і можливостей дітей із ЗНМ І рівня свідомо користуватися засобами комунікації у буденній ситуації під час комунікації із однолітками, вихователями; визначення виду діяльності – ігрової чи побутової (потребнісної), у якій комунікативна поведінка має більший обсяг сформованості.

Другий етап дослідження був спрямований на визначення мовленнєвої активності у штучно створених ситуаціях: побуті та грі.

Третій етап дослідження був спрямований на визначення стану імпресивного та експресивного мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ І рівня у спеціально створених ситуаціях» (Марченко, 2015: 53).

Критеріями оцінки рівня сформованості мовленнєвої активності дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ І рівня визначаються такі показники: увага, інтерес та емоційні реакції дитини на взаємодію з дорослими й однолітками; прояви ініціативності у комунікації; здатність до співпраці у спільній діяльності; чутливість до дій дорослого чи ровесника; загальний емоційний фон; особливості мовленнєвої активності – як невербальної (емоційність, зоровий контакт, міміка, використання експресивних і тактильних рухів), так і вербальної (розуміння зверненого мовлення, здатність вступати у мовленнєву взаємодію) (Конопляста, Косинкіна, 2013).

Науковці (І. Марченко, А. Швалюк) визначили характерні риси мовленнєвої активності дітей цієї категорії. Дошкільники із ЗНМ І рівня з достатнім рівнем розвитку зазвичай прагнуть до співпраці з дорослими, демонструють позитивне ставлення до комунікації та намагаються відповідати на запитання. Вони іноді проявляють ініціативу у спілкуванні, проте не завжди наполегливі у досягненні результату й не завжди реагують на пропозиції однолітків щодо участі у грі чи іншій діяльності. Їхнє мовлення здебільшого ситуативне. Невербальні засоби комунікації використовуються частково: погляд нетривалий, експресивні рухи застосовуються

рідко, міміка емоційно збіднена, жести й тактильні дії – епізодичні. Для цієї групи характерний нейтрально-діловий емоційний фон.

Діти із середнім рівнем розвитку проявляють активність нерегулярно, частіше йдуть за іншими; іноді підтримують ініціативу ровесників чи дорослих, але швидко втрачають інтерес і віддають перевагу індивідуальній грі. Їхній зоровий контакт короткочасний, міміка обмежена, невербальні засоби використовуються лише за потреби. Ігрова та комунікативна діяльність емоційно слабко забарвлені, загалом дитина виглядає мовчазною та пасивною.

Діти з низьким рівнем розвитку практично не проявляють активності, не відповідають на пропозиції однолітків, залишаються пасивними. Візуальний контакт відсутній, міміка не виражена. Вербальні засоби обмежуються окремими складами чи словами, що використовуються лише для задоволення базових потреб, або замінюються звуковими комплексами та жестами. У випадку необхідності дитина привертає увагу криком чи плачем, демонструючи роздратування, коли дорослий не розуміє її бажань. У взаємодії з дорослими чи ровесниками переважає негативний емоційний фон.

Таким чином, у дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ І рівня мовленнєва активність перебуває на низькому рівні. Основні потреби у спілкуванні – прагнення до нових вражень, потреба в активній діяльності, а також бажання отримати визнання та підтримку – значно знижені або зовсім відсутні. Це зумовлює уповільнення формування ключових мотивів комунікації: ділових, пізнавальних та особистісних (Марченко, 2015: 56).

У наукових джерелах підкреслюється тісний діалектичний взаємозв'язок між поняттями «мовлення», «спілкування» та «активність». Особливий акцент робиться на комунікативній діяльності особистості, яка визначає формування та реалізацію її власної позиції. Рівень мовленнєвої активності виступає важливим критерієм оцінки діяльності та показником сформованості комунікативної практики. Активна життєва позиція проявляється саме у спілкуванні, основою якого є комунікативна активність як специфічна форма соціальної активності (Іншаков, 2016).

Більшість дослідників трактують мовленнєву активність як стійку характеристику особистості дитини, що проявляється у трьох основних аспектах: здатності сприймати й розуміти мовлення оточення; умінні самостійно, різноманітно та ініціативно використовувати мовлення у процесі комунікації; активному застосуванні мовлення у різних видах продуктивної діяльності.

Мовленнєва активність дитини визначається як складний процес сприйняття та осмислення мовних і мовленнєвих сигналів соціального середовища, що реалізується у самостійному, ініціативному та варіативному використанні мовлення у практиці комунікації.

У психологічних дослідженнях виокремлюються чинники, що впливають на мовленнєву активність: пізнавальні інтереси; рівень засвоєних знань; здатність концентрувати увагу на запропонованому матеріалі; уміння приймати допомогу та діяти відповідно до порад і зразків педагога; зацікавленість у виконанні завдань; сформованість мотивації відповідати на запитання, ставити власні запитання та виправляти помилки.

У процесі розвитку мовлення дітей важливо враховувати психологічну модель чинників, що визначають рівень мовленнєвої активності.

Мовленнєво-мисленнєві операції**:** індуктивні (синтез, класифікація, поділ на частини, заміна мовних засобів, доповнення синтаксичних конструкцій, асоціації); дедуктивні (аналіз, порівняння, узагальнення спільних і відмінних ознак); аналітико-синтетичні.

Мовленнєві чинники: мовні та комунікативні здібності; контекст і ситуація мовлення; мотиви та цілі висловлювання; інтенція мовлення; вибір мовних і невербальних засобів; планування змісту висловлювання; асоціативний аспект мислення; індивідуально-психологічні особливості мовця.

Закономірності ефективної мовленнєвої поведінки: взаємозв'язок мовлення з усіма психічними механізмами людини (пізнавальними та емоційними); узгодженість між семантичним змістом і синтаксичною формою висловлювання (речення) (Калмикова, 2008).

До проявів мовленнєвої активності дослідники відносять: швидкість мовленнєвих реакцій; вибір мовленнєвих ігор та занять; точність і швидкість добору слів; правильність побудови синтаксичних конструкцій і тексту; здатність дитини самостійно, без підказок і тривалих пауз

розвивати власну думку; темп мовлення; схильність до багатослівності (Калмикова, 2008).

У функціонуванні мовленнєвої діяльності можуть проявлятися складні явища: свідоме й несвідоме у мовленні, його механізми, взаємодія з мовою, формування мовної, мовленнєвої, прагматичної та метамовної (лінгвістичної) компетенції; співвідношення мовленнєвої діяльності, мовленнєвої активності та мовленнєвої поведінки; специфіка засвоєння мови залежно від рівня її опанування (імпліцитного чи експліцитного) та від типу знань – «декларативних» чи «процедуральних» (Калмикова, 2008).

У наукових працях визначаються ознаки мовленнєвої активності: володіння мовленнєвими уміннями й навичками (здатність аргументувати, невербально виражати себе, підкреслювати індивідуальні риси; знання правил етикету, техніки спілкування, прийомів виразного читання відповідно до орфоепічних та інтонаційних норм; уміння використовувати позаситуативні засоби); культура спілкування (комунікативно-стилістичні ознаки мовлення); наявність ціннісних орієнтирів у мовленнєвій діяльності дошкільника; соціальна спрямованість на засвоєння знань і навичок; потреба у спілкуванні; інтерес до самого процесу комунікації; відповідальність, ініціативність; активна участь у комунікативній діяльності.

Серед умов розвитку мовленнєвої активності дітей виділяють: загальну активність, комунікабельність, доброзичливе ставлення до близьких, ініціативність, прагнення до лідерства серед однолітків чи дорослих; уміння долати сором'язливість; здатність переходити від ситуативного діалогу до монологу та спланованого мовлення (Калмикова, 2013).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Відсутність ініціативності у спілкуванні, роздратованість, несформованість навичок діалогічного мовлення та незадоволення потреб у комунікації призводять до негативізму, замкнутості, впертості й відчуженості. Це підкреслює необхідність пошуку більш ефективних шляхів розвитку мовленнєвої активності у дошкільників із особливими освітніми потребами, що потребує подальших досліджень та узагальнень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базима Н.В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку. Рукопис. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2014.

2. Іншаков Артур. Визначення сутності і змісту поняття «мовленнєва активність» дітей дошкільного віку в наукових дослідженнях. Педагогіка вищої та середньої школи. 2016. № 3 (49). С. 240–247.

3. Психологія мовлення і психолінгвістика: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Калмикова Л.О., Калмиков Г.В., Лапшина І.М., Харченко Н.В.; За заг. ред. Л.О.Калмикової. К.: ПереяславХмельницький педагогічний інститут, в-во "Фенікс", 2008. 245 с.

4. Конопляста С. Ю., Косинкіна В. О. До проблеми мовленнєвої активності дітей дошкільного віку з аутистичними проявами. *Науковий* часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. Вип. 24. С. 134–137.

5. Марченко, І. С. Особливості мовленнєвої активності дітей молодшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення / І. С. Марченко, А. Ю. Швалюк // Логопедія : наук.-метод. журнал. Київ, 2015. № 6. С. 51–58.

REFERENCES:

1. Bazyma, N.V. (2014). Formuvannia movlennievoi aktyvnosti u ditei z autystychnymy porushenniamy starshoho doshkilnoho viku [Formation of speech activity in preschool children with autistic disorders]. Manuscript. Dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences in specialty 13.00.03 Correctional Pedagogy. National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv. (in Ukrainian)

2. Inshakov, A. (2016). Vyznachennia sutnosti i zmistu poniattia "movlennieva aktyvnist" ditei doshkilnoho viku v naukovykh doslidzhenniakh [Definition of the essence and content of the concept "speech activity" of preschool children in scientific research]. Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly, 3(49), 240–247. (in Ukrainian)

3. Kalmykova, L.O., Kalmykov, H.V., Lapshyna, I.M., & Kharchenko, N.V. (2008). Psykholohiia movlennia i psykholinhvistyka: Navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Psychology of speech and psycholinguistics: Textbook for university students]. L.O. Kalmykova (Ed.). Pereiaslav-Khmelnytskyi Pedagogical Institute, Phoenix Publishing, Kyiv, 245 p. (in Ukrainian)

4. Konopliasta, S.Yu., & Kosynkina, V.O. (2013). Do problemy movlennievoi aktyvnosti ditei doshkilnoho viku z autystychnymy proiavamy [On the problem of speech activity of preschool children with autistic manifestations]. Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriia 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia, 24, 134–137. (in Ukrainian)

5. Marchenko, I.S., & Shvaliuk, A.Yu. (2015). Osoblyvosti movlennievoi aktyvnosti ditei molodshoho doshkilnoho viku iz zahalnym nedorozvynenniam movlennia [Features of speech activity of preschool children with general speech underdevelopment]. Logopediia: naukovo-metodychnyi zhurnal, 6, 51–58. Kyiv. (in Ukrainian)

Дата першого надходження статті до видання: 17.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.016:502/504:37.091.3
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.38

Ірина ФЕКЕТА
кандидат біологічних наук, доцент кафедри фізичної географії та раціонального природокористування, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», вул. Підгірна, 46, м. Ужгород, Україна, 88000
***ORCID:** 0000-0002-3516-3876*

Бібліографічний опис статті: Фекета, І. (2026). Формування еколого-природничих компетентностей студентів природничих спеціальностей на прикладі використанням пралісів як освітнього ресурсу. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 277–283, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.38

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ПРИРОДНИЧИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ПРИКЛАДІ ВИКОРИСТАННЯ ПРАЛІСІВ ЯК ОСВІТНЬОГО РЕСУРСУ

У роботі обґрунтовано актуальність переорієнтації української освіти на компетентнісний підхід, за якого провідним результатом навчання стає сформованість ключових життєвих компетентностей. Показано, що для природничої освіти така трансформація є особливо значущою, оскільки передбачає розвиток цілісного наукового уявлення про довкілля, уміння діяти в проблемних ситуаціях і формування стійкого ціннісного ставлення до природи. У нормативно-методичному контексті акцентовано, що сучасні освітні реформи, зокрема орієнтація на STEM-підходи та інтеграцію змісту в межах освітніх галузей, актуалізують пошук автентичних освітніх середовищ, здатних забезпечити досвідне й дослідницьке навчання.

Визначено, що праліси Карпатського регіону як малопорушені екосистеми зі статусом об'єктів Світової природної спадщини ЮНЕСКО характеризуються винятковим дидактичним і аксіологічним потенціалом. Доведено, що використання пралісів у навчанні забезпечує комплексне формування структурних компонентів природничої компетентності: когнітивного (засвоєння понять біогеоценозу, ландшафтної організації, біогеохімічних циклів), операційно-діяльнісного (польові вимірювання, геоботанічні описи, картографування, застосування GPS-технологій) та ціннісно-мотиваційного (становлення екологічної свідомості, відповідального природокористування, громадянської причетності до збереження спадщини). Праліс інтерпретовано як «живу лабораторію» і «природний підручник», у межах яких абстрактні поняття набувають наочності через безпосередні спостереження взаємодії біотичних і абіотичних компонентів, процесів розкладання деревини, конкуренції та природного добору.

Обґрунтовано доцільність упровадження дослідницького навчання (Inquiry-Based Learning) у пралісовому середовищі: постановка проблемних запитань, висування гіпотез, збір і аналіз емпіричних даних, інтерпретація та обговорення результатів переводять здобувача освіти в позицію активного суб'єкта пізнання, розвивають критичне мислення й комунікативні вміння. Підкреслено можливості пралісів як природного STEM-простору для міжпредметної інтеграції біології, географії, хімії, фізики та математики. Зроблено висновок, що залучення пралісів до освітнього процесу є ефективним шляхом модернізації природничої освіти та формування екологічно відповідальної поведінки.

***Ключові слова:** праліси, освітній ресурс, природнича компетентність, дослідницьке навчання, STEM-освіта, екологічна свідомість, Карпатський регіон.*

Iryna FEKETA
PhD in Biological Sciences, Associate Professor at the Department of Physical Geography and Rational Nature Management, State Higher Educational Institution "Uzhhorod National University", Pidhirna str., 46, Uzhhorod, Ukraine, 88000
***ORCID:** 0000-0002-3516-3876*

To cite this article: Feketa, I. (2026). Formuvannia ekoloho-pryrodnychykh kompetentnostei studentiv pryrodnychykh spetsialnostei na prykladi vykorystanniam pralisiv yak osvitnoho resursu [Formation of environmental and natural science competencies of students of natural science specialties through the use of primeval forests as an educational resource]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 277–283, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.38

FORMATION OF ENVIRONMENTAL AND NATURAL SCIENCE COMPETENCIES OF STUDENTS OF NATURAL SCIENCE SPECIALTIES THROUGH THE USE OF PRIMEVAL FORESTS AS AN EDUCATIONAL RESOURCE

The paper substantiates the relevance of reorienting Ukrainian education toward a competency-based approach, in which the formation of key life competencies becomes the primary learning outcome. It is demonstrated that such a transformation is particularly significant for natural science education, as it involves the development of a holistic scientific understanding of the environment, the ability to act effectively in problem situations, and the formation of stable value-based attitudes toward nature. Within the regulatory and methodological framework, it is emphasized that contemporary educational reforms – particularly the focus on STEM approaches and the integration of content within educational fields – highlight the need to identify authentic educational environments capable of supporting experiential and inquiry-based learning.

It is determined that the primeval forests of the Carpathian region, as minimally disturbed ecosystems with the status of UNESCO World Natural Heritage sites, possess exceptional didactic and axiological potential. The study demonstrates that incorporating primeval forests into the educational process ensures the comprehensive development of the structural components of natural science competence: cognitive (mastery of concepts such as biogeocenosis, landscape organization, and biogeochemical cycles), operational and activity-based (field measurements, geobotanical descriptions, cartographic work, and the use of GPS technologies), and value-motivational (the formation of environmental awareness, responsible nature management, and civic engagement in heritage conservation). Primeval forests are interpreted as a "living laboratory" and a "natural textbook," where abstract concepts become tangible through direct observation of interactions between biotic and abiotic components, processes of wood decomposition, competition, and natural selection.

The feasibility of implementing inquiry-based learning within primeval forest environments is substantiated. Problem formulation, hypothesis development, empirical data collection and analysis, interpretation, and collective discussion of results position learners as active subjects of knowledge construction while fostering critical thinking and communication skills. The potential of primeval forests as a natural STEM space for interdisciplinary integration of biology, geography, chemistry, physics, and mathematics is highlighted. The study concludes that integrating primeval forests into the educational process is an effective pathway for modernizing natural science education and fostering environmentally responsible behavior.

Key words: *primeval forests, educational resource, natural science competence, inquiry-based learning, STEM education, environmental awareness, Carpathian region.*

Актуальність проблеми. У сучасному освітньому просторі України спостерігається стійка тенденція до переорієнтації навчальних підходів, за якої пріоритет надається не стільки засвоєнню обсягу знань, скільки формуванню в здобувачів освіти сукупності ключових життєвих компетентностей. Особливої актуальності цей процес набуває у сфері природничої освіти, де важливим є розвиток цілісного уявлення про навколишнє середовище та виховання ціннісного й емоційного ставлення до природи.

В Україні, зокрема в Карпатському регіоні, важливим і унікальним ресурсом для реалізації зазначених завдань є праліси – природні екосистеми, що збереглися у майже недоторканому стані та слугують еталонами природного середовища. Використання пралісів як освітнього середовища дає змогу не лише наочно демонструвати природні процеси, а й сприяє формуванню екологічної свідомості на основі об'єктів Світової природної спадщини ЮНЕСКО. Водночас, попри значний освітній потенціал цих територій, методичні засади їх використання в системі шкільної, позашкільної, передвищої та вищої освіти залишаються недостатньо розробленими та потребують подальшого науково-методичного опрацювання.

Інтеграція пралісів Карпатського регіону в освітній простір набуває особливої значущості в умовах реалізації сучасних освітніх реформ. Посилення загроз для біорізноманіття зумовлює необхідність формування покоління, здатного усвідомлювати цінність природної спадщини та виявляти відповідальне ставлення до збереження природних екосистем. У цьому контексті вивчення й розроблення методичних підходів до використання пралісів як освітнього ресурсу постає важливим чинником підвищення ефективності природничої освіти та забезпечення сталого розвитку регіону.

У сучасній педагогічній науці компетентнісний підхід розглядається як провідна методологічна основа підготовки здобувачів освіти, орієнтована на практичне застосування знань і набутого досвіду. Його реалізація передбачає переорієнтацію навчального процесу з накопичення інформації на формування здатності діяти ефективно в реальних життєвих і професійних ситуаціях. Особливого значення при цьому набуває уточнення змісту ключових і предмет-

них компетентностей, зокрема природничої, як важливого чинника розвитку наукового мислення та екологічної відповідальності.

У цьому зв'язку праліси, що зберегли автентичний природний стан і вирізняються високим пізнавальним та виховним потенціалом, істотно відрізняються від штучно створених дидактичних засобів, оскільки забезпечують безпосередній контакт здобувачів освіти з природними процесами та екосистемами. Їх використання в освітньому процесі створює сприятливі умови для формування еколого-природничої компетентності, що зумовлює доцільність аналізу освітнього потенціалу пралісів як багатофункціонального ресурсу природничої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження питання фахової підготови студентів природничих спеціальностей, наведено у працях українських науковців В. Яворська, М. Адобовська, О. Чубрей. Автори Абсалямова Я., Лук'янова В., Матеюк О., Пруцакова О., Рідей Н., Толочко С., Фекета І. зосереджують увагу на роль формування екологічної компетентності у майбутніх фахівців. Поряд із цим виділяється саме компетентнісний підхід, яки спрямовує освітній процес на формування цілісної системи компетентностей, що охоплює знання, уміння, навички, ціннісні орієнтації та інші особистісні характеристики, необхідні майбутнім фахівцям для ефективної професійної й соціальної діяльності (Носаченко, 2024).

Водночас у наукових дослідженнях наголошується, що традиційна модель освіти була зосереджена переважно на накопиченні знань, умінь і навичок, що зумовлювало домінування знаннєвого підходу та фактичну абсолютизацію теоретичної підготовки.

За таких умов основна увага приділялася засвоєнню навчального матеріалу, тоді як практичне застосування знань залишалося недостатньо реалізованим.

Мета статті полягає у дослідженні питання формування еколого – природничих компетентностей здобувачами природничих спеціальностей на прикладі використанням пралісів як освітнього ресурсу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нині компетентнісний підхід, головною метою якого є формування в молодого покоління здатності до результативної, соціально відповідальної діяльності на засадах загальнолюдських морально-етичних цінностей, набуває широкого поширення у світовому освітньому просторі. Відповідно до компетентнісної концепції ЮНЕСКО, стратегічними орієнтирами розвитку національних систем освіти визначено такі базові напрями: «навчитися жити разом», «навчитися пізнавати», «навчитися діяти» та «навчитися бути» (Рудь, 2006).

Формування природничої компетентності нині розглядається як стратегічний напрям оновлення національної системи освіти та як інституційна відповідь на зростаючі потреби суспільства у фахівцях, здатних діяти в умовах наукоємної економіки й технологічних трансформацій (Алексеєва, 2023). Усвідомлення цієї потреби зумовило ухвалення у 2020 році Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти), затвердженої Кабінетом Міністрів України, реалізація якої передбачена до 2027 року. Концептуальні положення документа спрямовані на комплексне оновлення змісту освіти, упровадження STEM-підходів на всіх освітніх рівнях, а також на посилення взаємодії закладів освіти з роботодавцями, науковими установами й інноваційним сектором економіки. В основі STEM-освіти лежать принципи особистісно орієнтованого навчання, безперервного оновлення знань відповідно до сучасних наукових досягнень та адаптації освітнього процесу до актуальних запитів ринку праці (Пугач, Корнус, 2018).

Нормативні засади реалізації зазначених підходів конкретизовано в положеннях Державного стандарту освіти (Державний стандарт базової середньої освіти, 2020), відповідно до якого природнича освітня галузь покликана забезпечити формування особистості з розвиненою пізнавальною активністю, здатністю усвідомлювати закономірності функціонування живої та неживої природи й володінням базовими дослідницькими вміннями. Освітні результати в цій галузі орієнтовані на формування цілісного наукового світогляду, уміння критично оцінювати наслідки антропогенного впливу на довкілля та аналізувати роль науки й техніки у забезпеченні сталого розвитку суспільства. Особлива увага приділяється опануванню дослідницьких методів пізнання природи, розвитку навичок опрацювання й презентації інформації, формуванню наукового

мислення та набуттю досвіду розв'язання проблемних ситуацій (Граматик, 2020).

Важливою рисою сучасного Державного стандарту базової середньої освіти є відмова від жорсткого предметного поділу на користь інтеграції навчального змісту в межах освітніх галузей, кожна з яких має потенціал для формування як ключових, так і предметних компетентностей. У цьому контексті природнича компетентність трактується як здатність особистості пояснювати взаємозв'язки між людиною та природним середовищем, усвідомлювати вплив науково-технічного прогресу на соціальні процеси й довкілля, а також формувати ціннісні орієнтації, пов'язані з інтересом до науки, розумінням значущості природних ресурсів і необхідності їх раціонального та відповідального використання.

На відміну від традиційних дидактичних засобів, зокрема підручників, цифрових симуляцій або типових господарських лісів, що зазнали істотного антропогенного впливу й функціонують у межах інтенсивного лісокористування, праліси як об'єкти Світової природної спадщини ЮНЕСКО характеризуються унікальним освітнім і ціннісним потенціалом (Платформа WWF Україна.). Їх принципова відмінність полягає у здатності виступати комплексним освітнім ресурсом, який забезпечує цілісне формування всіх структурних компонентів природничої компетентності.

Освітнє використання пралісів сприяє реалізації когнітивного компонента компетентності, що пов'язаний із засвоєнням фундаментальних наукових понять і закономірностей, зокрема таких, як біогеоценоз, ландшафтна організація території та біогеохімічні цикли. Паралельно формується операційно-діяльнісний компонент, який виявляється у розвитку дослідницьких умінь і практичних навичок: виконанні таксаційних вимірювань, проведенні геоботанічних описів, здійсненні польового картографування. Водночас не менш значущим є аксіологічний компонент, що забезпечує становлення екологічної свідомості, усвідомлення ролі пралісів у підтриманні біосферної рівноваги та формування відповідального ставлення до використання природних ресурсів.

У цьому контексті праліс постає не як допоміжний ілюстративний об'єкт, а як повноцінне освітнє середовище та активний інструмент навчання, у межах якого відбувається інтеграція природничих знань у реальному природному просторі. Він поєднує еколого-освітню й науково-пізнавальну функції, оскільки зберігає автентичні, малопорушені компоненти довкілля, що водночас є елементами культурної та природної спадщини регіону.

Доцільно трактувати праліси як своєрідну «живу лабораторію» або «природний підручник», у межах якого абстрактні екологічні та географічні поняття набувають наочного й емпірично перевірюваного змісту. Так, поняття екосистеми виходить за межі теоретичної моделі, оскільки здобувачі освіти мають можливість безпосередньо спостерігати взаємодію біотичних компонентів (рослин, тварин, мікроорганізмів) з абіотичними чинниками – ґрунтами, кліматом, рельєфом і гідрологічними умовами. Процеси кругообігу речовин стають зрозумілими через спостереження за розкладанням поваленої деревини редуцентами – грибами й бактеріями, що формують поживне середовище для наступних поколінь рослин. Аналогічно, явища конкуренції та природного добору наочно проявляються у боротьбі молодих дерев за світло, простір і ресурси.

Праліси створюють сприятливе середовище для впровадження дослідницького навчання (Inquiry-Based Learning) (Вембер, 2018), у межах якого пізнавальна діяльність здобувачів освіти вибудовується навколо дослідження як провідного механізму засвоєння знань. Навчальний матеріал не транслюється у готовому вигляді, а опановується через безпосередню взаємодію з реальними природними об'єктами. Дослідницька діяльність охоплює формулювання проблемних запитань, висування гіпотез, збирання та аналіз емпіричних даних, їх інтерпретацію й колективне обговорення результатів, що сприяє розвитку критичного мислення та комунікативних умінь. У такій моделі здобувач освіти виступає активним суб'єктом пізнання, а не пасивним споживачем інформації.

Водночас праліс не лише надає відповіді на поставлені запитання, а й ініціює появу нових дослідницьких проблем, пов'язаних із причинами значної кількості повалених дерев, особливостями поширення мохів на стовбурах або різноманіттям організмів, що мешкають під корою старовікових дерев. У процесі пошуку пояснень здобувачі освіти опановують базові

наукові вміння – спостереження, формулювання гіпотез, планування досліджень, збирання та аналіз даних. Практичні дії, зокрема вимірювання кислотності ґрунтів, облік видового складу на пробних площах чи картографування територій із використанням GPS-технологій, забезпечують формування діяльнісного компонента природничої компетентності в автентичних умовах.

Суттєвим є також потенціал міжпредметної інтеграції. Праліс доцільно розглядати як природний STEM-простір, у межах якого органічно поєднуються біологія, географія, хімія, фізика та математика. Здобувачі освіти можуть досліджувати біорізноманіття й трофічні зв'язки, аналізувати мікрокліматичні умови та рельєф, вивчати хімічні процеси в ґрунтах і воді, здійснювати фізичні вимірювання рівня освітленості в різних ярусах лісу, а також виконувати математичні розрахунки біомаси чи щільності популяцій. Така міждисциплінарна взаємодія забезпечує цілісність знань і сприяє формуванню системного наукового мислення.

Висновки. Отже, праліс постає не лише як унікальний природний феномен, а як багатофункціональний освітній простір, що поєднує риси науково-дослідної лабораторії, ефективного дидактичного інструмента та ціннісного орієнтира. У його межах географічні, біологічні та екологічні знання інтегруються в цілісну систему, формуючи комплексне уявлення про природне середовище.

Поряд із пізнавальною функцією праліси мають потужний аксіологічний потенціал, оскільки сприяють формуванню стійкого емоційно-ціннісного зв'язку здобувачів освіти з природою. Безпосередній контакт із віковими деревами та саморегульованими екосистемами, що функціонують без антропогенного втручання, викликає глибокий емоційний відгук і стає сильним мотиваційним чинником навчальної діяльності та екологічно відповідальної поведінки, значно перевершуючи вплив абстрактної інформації з традиційних освітніх джерел.

Наслідком такого досвіду є трансформація світоглядних орієнтацій – перехід від антропоцентричного бачення природи як ресурсу до екоцентричної парадигми, що визнає її самодостатню цінність. Якщо господарські ліси асоціюються передусім з економічною доцільністю, то праліси демонструють здатність природних систем до саморегуляції й внутрішньої рівноваги без втручання людини. У результаті формується ставлення до природи не як до об'єкта експлуатації, а як до цінності, що потребує охорони й дбайливого ставлення.

Крім того, праліси відіграють важливу роль у формуванні особистої та громадянської відповідальності. Для здобувачів освіти Закарпатського регіону вони постають як складова локальної ідентичності та культурного ландшафту, а усвідомлення їх статусу як об'єктів Світової природної спадщини ЮНЕСКО надає цьому досвіду глобального виміру. Це формує відчуття причетності до збереження унікальної природної спадщини як на локальному, так і на світовому рівнях.

Таким чином, праліси слід розглядати не лише як об'єкти природної спадщини, а як ефективний освітній ресурс, що інтегрує навчальні, дослідницькі та ціннісно-виховні функції. Їх використання в освітньому процесі забезпечує формування когнітивного, діяльнісного та аксіологічного компонентів природничої компетентності, створює умови для реалізації дослідницького навчання та міжпредметної інтеграції в межах STEM-підходу й сприяє становленню екологічної свідомості та відповідального ставлення до збереження природної спадщини.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абсалямова Я., Лук'янова В. Формування екологічної компетентності майбутніх фахівців засобами соціально-гуманітарних дисциплін. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky.* 2017. № 2. С. 6–7. URL: https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/9651

2. Алєксєєва С. В. Ключові компетентності середньої загальної освіти: компетентність у галузі природничих наук. *Проблеми сучасного підручника.* 2023. № 30. С. 5–11. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-3-5-11

3. Вембер В. П. Використання екосистеми Go-Lab для організації дослідницького навчання. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету.* 2018. № 2(5). С. 39–48. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/26045/1/V_Vember_VOESSU_4_2018_FITU.pdf

4. Граматик Н. Професійна підготовка майбутніх бакалаврів природничих наук: структурно-компонентний склад предметної компетентності з біології. *Науковий вісник Південноукраїнського національ-*

ного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. 2020. № 3(132). С. 198–210. DOI: https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-3-23

5. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti (дата звернення: 08.01.2026)

6. Збереження пралісів та інших старовікових лісів – Природоорієнтовані рішення / Платформа WWF Україна. URL: https://nbs.wwf.ua/methodology/zberezhennia-pralisiv-ta-inshykhstarovikovykh-lisiv/ (дата звернення: 08.01.2026)

7. Лук'янова Л. Б., Гуренкова О. В. *Екологічна компетентність майбутніх фахівців: навчально-методичний посібник*. Київ-Ніжин: ПП Лисенко, 2008. 243 с.

8. Манько А., Войтків П., Наконечний Ю. Праліси як еколого-освітній і науково-пізнавальний об'єкт Українських *Вісник Львівського університету. Серія географічна.* 2019. № 53. С. 210–219. URL: https://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/geography/article/viewFile/10668/10856

9. Матеюк О. П. Формування професійної екологічної компетентності студентів університету у контексті завдань сталого розвитку. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.* 2011. Вип. 1. С. 1–13. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_1_13

10. Носаченко В. М. Удосконалення освітніх програм спеціальності «Середня освіта (Географія)» як чинник безперервного професійного розвитку майбутніх учителів географії. *Педагогічна академія: наукові записки.* 2024. № 10. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.13852287

11. Пугач А. С., Корнус О. Г. Впровадження STEM-освіти на уроках географії *Наукові записки СумДПУ імені А. С. Макаренка. Географічні науки.* 2018. № 9. С. 225–228.

12. Пруцакова О. Л. Сутність та види екологічної компетентності особистості *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді.* 2005. Вип. 8, Кн. 2. С. 16–19.

13. Рідей Н., Толочко С. Розвиток екологічної компетентності викладачів у системі післядипломної освіти для сталого *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2018. Вип. 21. С. 144–148. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2018_21(2)__29

14. Рудь М. Компетентнісний підхід в освіті. *Вісник Львівського університету. Серія: Педагогіка.* 2006. № 21(1). С. 73–82. URL: https://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/viewFile/5979/5990

15. Яворська В. В., Адобовська М. В., Чубрей О. С. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх вчителів географії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання.* 2019. Вип. 31. С. 184–191. URL: https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/9f838d96-7058-4650-a507-5037b5771c87/content

16. Фекета І. Особливості формування екологічних компетентностей учнів у закладах позашкільної освіти / І. Фекета // *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2023. Вип. 65, Том 3. С. 309–313. DOI: 10.24919/2308-4863/65-3-47

REFERENCES:

1. Absaliamova, Ya., & Lukianova, V. (2017). Formation of environmental competence of future specialists by means of social and humanitarian disciplines. Scientific Letters of the Academic Society of Michal Baludansky, (2), 6–7. https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/9651 (in Ukrainian)

2. Alieksieieva, S. V. (2023). Key competences of secondary general education: Competence in the field of natural sciences. Problems of the Modern Textbook, (30), 5–11. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-3-5-11 (in Ukrainian)

3. Vember, V. P. (2018). Use of the Go-Lab ecosystem for organizing inquiry-based learning. Open Educational E-Environment of a Modern University, 2(5), 39–48. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/26045/1/V_Vember_VOESSU_4_2018_FITU.pdf (in Ukrainian)

4. Hramatyk, N. (2020). Professional training of future bachelors of natural sciences: Structural and component composition of subject competence in biology. Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, 3(132), 198–210. https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-3-23 (in Ukrainian)

5. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2020). State standard of basic secondary education. https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti (in Ukrainian)

6. WWF Ukraine. (n.d.). Conservation of primeval and other old-growth forests: Nature-based solutions. https://nbs.wwf.ua/methodology/zberezhennia-pralisiv-ta-inshykhstarovikovykh-lisiv/ (in Ukrainian)

7. Lukianova, L. B., & Hurenkova, O. V. (2008). Environmental competence of future specialists: A methodological guide. Kyiv–Nizhyn: PP Lysenko. (in Ukrainian)

8. Manko, A., Voitkiv, P., & Nakonechnyi, Yu. (2019). Primeval forests as ecological, educational, and scientific-cognitive objects of the Ukrainian Carpathians. Visnyk of Lviv University. Geographical Series, (53), 210–219. https://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/geography/article/viewFile/10668/10856 (in Ukrainian)

9. Mateiuk, O. P. (2011). Formation of professional environmental competence of university students in the context of sustainable development goals. Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, (1). http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_1_13 (in Ukrainian)

10. Nosachenko, V. M. (2024). Improvement of educational programs of the specialty "Secondary Education (Geography)" as a factor of continuous professional development of future geography teachers. Pedagogical Academy: Scientific Notes, (10). https://doi.org/10.5281/zenodo.13852287 (in Ukrainian)

11. Puhach, A. S., & Kornus, O. H. (2018). Implementation of STEM education in geography lessons. Scientific Notes of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. Geographical Sciences, (9), 225. (in Ukrainian)

12. Prutsakova, O. L. (2005). Essence and types of environmental competence of personality. Theoretical and Methodological Problems of Education of Children and Youth, 8(2), 16–19. (in Ukrainian)

13. Ridei, N., & Tolochko, S. (2018). Development of environmental competence of teachers in postgraduate education for sustainable development. Current Issues of the Humanities, (21), 144–148. http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2018_21(2)__29 (in Ukrainian)

14. Rud, M. (2006). Competence-based approach in education. Visnyk of Lviv University. Pedagogical Series, 21(1), 73–82. https://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/viewFile/5979/5990 (in Ukrainian)

15. Yavorska, V. V., Adobovska, M. V., & Chubrei, O. S. (2019). Structural and functional model of training future geography teachers. Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 17: Theory and Practice of Teaching and Education, (31), 184–191. https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/9f838d96-7058-4650-a507-5037b5771c87/content (in Ukrainian)

16. Feketa, I. (2023). Features of forming environmental competencies of students in extracurricular education institutions. Current Issues of the Humanities, 65(3), 309–313. https://doi.org/10.24919/2308-4863/65-3-47 (in Ukrainian)

Дата першого надходження статті до видання: 16.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.147:004.8:81’243
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.39

Світлана ХАРИЦЬКА
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови та комп’ютерних лінгвотехнологій, Державний університет інформаційно-комунікаційних технологій, вул. Солом’янська, 7, м. Київ, Україна, 03110
ORCID: *0000-0002-9404-9731*

Анна КОЛІСНИЧЕНКО
кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови та комп’ютерних лінгвотехнологій, Державний університет інформаційно-комунікаційних технологій, вул. Солом’янська, 7, м. Київ, Україна, 03110
ORCID: *0000-0002-9596-3103*

Бібліографічний опис статті: Харицька, С., Колісниченко, А. (2026). Інтелектуальні технології в персоналізованому навчанні іноземних мов майбутніх ІТ-фахівців. *Acta Paedagogica Volyniense*s, 1, 284–290, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.39

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕРСОНАЛІЗОВАНОМУ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ

У статті розглядаються сучасні можливості використання засобів штучного інтелекту (ШІ) для реалізації персоналізованого навчання англійської мови у вищій освіті на прикладі студентів ІТ-спеціальностей. Авторами досліджено теоретичні засади персоналізації, визначено її основні принципи та підходи, а також охарактеризовано сучасні інструменти ШІ, які застосовуються для адаптації навчального процесу до індивідуальних потреб студентів технічних спеціальностей. Зокрема, авторами проаналізовано роль інтелектуальних мовних моделей, адаптивних тестових систем, інтерактивних платформ та чат-ботів у створенні персоналізованих освітніх траєкторій. У статті розглянуто переваги персоналізованого навчання за допомогою ШІ, серед яких підвищення мотивації студентів ІТ-спеціальностей, розвиток їх автономності, оптимізація навчального часу та забезпечення індивідуального темпу засвоєння матеріалу. Водночас автори виділяють основні обмеження та ризики, пов’язані з надмірною технологізацією, етичними аспектами використання даних, а також рівнем цифрової компетентності викладачів. Окрему увагу приділено педагогічним умовам ефективного впровадження ШІ у навчальний процес, включаючи інтеграцію персоналізованих методів із комунікативними, розвиток цифрових компетенцій педагогів та дотримання етичних стандартів. Показано, що використання ШІ у вивченні англійської мови дозволяє формувати адаптивні освітні траєкторії, підвищує залученість студентів у навчальний процес та сприяє досягненню кращих навчальних результатів. Висвітлено перспективи подальших наукових досліджень у сфері цифрової трансформації мовної освіти, зокрема емпіричну оцінку ефективності конкретних платформ і моделей ШІ, а також оптимізацію поєднання технологій із традиційними методами навчання.

Ключові слова: *персоналізоване навчання, англійська мова, штучний інтелект, адаптивні системи, вища освіта.*

Svitlana KHARYTSKA
PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of English and Applied Technologies, State University of Information and Communication Technologies, Solomianska str., 7, Kyiv, Ukraine, 03110
ORCID: *0000-0002-9404-9731*

Anna KOLISNYCHENKO
PhD in Philology, Associate Professor, Head of the Department of English and Applied Technologies, State University of Information and Communication Technologies, Solomianska str., 7, Kyiv, Ukraine, 03110
ORCID: *0000-0002-9596-3103*

To cite this article: Kharytska, S., Kolisnychenko, A. (2026). Intelktualni tekhnolohii v personalizovanomu navchanni inozemnykh mov maibutnikh IT-fakhivtsiv [Intelligent technologies in personalized foreign language learning of future IT specialists]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 284–290, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.39

INTELLIGENT TECHNOLOGIES IN PERSONALIZED FOREIGN LANGUAGE LEARNING OF FUTURE IT SPECIALISTS

The article examines the current possibilities of using artificial intelligence (AI) tools to implement personalized English language learning in higher education, with a focus on IT students. The authors explore the theoretical foundations of personalization, identify its key principles and approaches, and describe modern AI tools used to adapt the learning process to the individual needs of students in technical disciplines. In particular, the role of intelligent language models, adaptive testing systems, interactive platforms, and chatbots in creating personalized educational trajectories is analyzed.

The article discusses the advantages of AI-assisted personalized learning, including increased motivation among IT students, development of learner autonomy, optimization of study time, and the ability to work at an individual pace. At the same time, the authors highlight the main limitations and risks associated with excessive technologization, ethical aspects of data usage, and the level of digital competence of instructors. Special attention is given to the pedagogical conditions for the effective implementation of AI in the learning process, including the integration of personalized and communicative methods, development of teachers' digital competencies, and adherence to ethical standards.

It is shown that the use of AI in English language learning allows for the creation of adaptive educational trajectories, enhances student engagement, and contributes to improved learning outcomes. The article also outlines prospects for further research in the field of digital transformation in language education, including empirical evaluation of the effectiveness of specific AI platforms and models, as well as the optimization of combining technology with traditional teaching methods.

Key words: *personalized learning, English language, artificial intelligence, adaptive systems, higher education.*

Актуальність проблеми. Сучасна вища освіта активно інтегрує цифрові технології для покращення навчального процесу, зокрема вивчення іноземних мов. Одним із ефективних напрямів є персоналізоване навчання, яке враховує індивідуальні потреби, здібності та інтереси студентів, у тому числі студентів ІТ-спеціальностей, які потребують особливого підходу через специфіку технічних знань і навичок (Bray, 2015; Dede, 2014; Vorotnykova, 2025).

Студенти ІТ-спеціальностей стикаються з високим обсягом професійних дисциплін, що часто обмежує час для вивчення іноземних мов. Тому персоналізація навчання стає критично важливою: вона дозволяє адаптувати зміст і темп навчання під індивідуальні можливості та потреби кожного студента, забезпечуючи оптимальне поєднання мовної та професійної підготовки (Kharytska, 2025; Vorotnykova, 2025).

Поява штучного інтелекту (ШІ) відкриває нові можливості для реалізації персоналізованих освітніх траєкторій. Адаптивні алгоритми, системи автоматизованого оцінювання та інтелектуальні чат-боти дозволяють створювати індивідуальні навчальні програми, що підвищують ефективність навчання, мотивацію та залученість студентів ІТ-спеціальностей, допомагаючи їм поєднувати мовну підготовку з професійними компетенціями (Kasneci, 2023; Davydiuk, 2024).

Крім того, використання ШІ забезпечує миттєвий зворотний зв'язок, що особливо важливо для розвитку навичок письмового та усного мовлення, а також дозволяє студентам самостійно контролювати власний прогрес, обираючи завдання відповідно до рівня підготовки та індивідуальних інтересів (Kharytska, 2025; Tarasenko, 2024).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Міжнародний досвід показує, що інтеграція ШІ у навчальний процес сприяє більшій автономності студентів, підвищенню мотивації та ефективності засвоєння навчального матеріалу. Наприклад, дослідження зарубіжних вчених (Kasneci, 2023) демонструють, що використання інтелектуальних мовних моделей у навчанні англійської мови дозволяє формувати персоналізовані освітні траєкторії для студентів технічних спеціальностей, що значно підвищує їх успішність.

Персоналізоване навчання – це підхід у освітньому процесі, який передбачає адаптацію змісту, методів, темпу та форм навчальної діяльності під індивідуальні потреби, здібності та інтереси студента (Bray, 2015). Головна мета персоналізації – створити такі умови, щоб кожен

студент міг максимально ефективно засвоювати матеріал, відчував мотивацію до навчання та розвивав власну автономність. Персоналізоване навчання враховує індивідуальні особливості сприйняття, когнітивні здібності, навчальні стилі та темп освоєння матеріалу. Це особливо важливо для студентів ІТ-спеціальностей, які поєднують високі вимоги до технічних дисциплін із необхідністю опанування англійської мови для професійного розвитку. Згідно з дослідженнями кожен студент має унікальний стиль навчання, когнітивні особливості та мотивацію, що впливає на швидкість засвоєння іноземної мови. Використання уніфікованих методик не завжди дозволяє досягти оптимальних результатів, тоді як персоналізований підхід забезпечує більш ефективне формування мовних компетенцій.

В Україні питання персоналізації у вищій освіті активно досліджують Воротникова І., Дзябенко О. та Морзе Н. (Vorotnykova, 2025). Вони визначають персоналізоване навчання як комплекс методів, інструментів і стратегій, що дозволяють адаптувати навчальний процес до індивідуальних потреб студентів та забезпечують оптимальний баланс між академічними цілями і особистими здібностями.

Таким чином, ключовими елементами персоналізованого навчання є адаптація змісту, коли матеріал підбирається відповідно до рівня знань, інтересів та цілей студента; індивідуальний темп навчання, що дозволяє працювати швидше або повільніше за групу без втрати мотивації; індивідуальна підтримка та зворотний зв'язок, що забезпечують постійний контроль прогресу та рекомендації щодо подальшого навчання; а також використання технологій і цифрових ресурсів, таких як інтерактивні платформи, адаптивні тести та інтелектуальні чат-боти. У контексті навчання студентів ІТ-спеціальностей персоналізоване навчання дозволяє ефективно поєднувати вивчення англійської мови з опануванням професійних компетенцій, підвищуючи результативність навчального процесу та забезпечуючи мотивацію до самостійного вдосконалення мовних навичок (Vorotnykova, 2025; Davydiuk, 2024).

Метою дослідження є проаналізувати сучасні підходи до персоналізованого навчання англійської мови у студентів ІТ-спеціальностей із використанням засобів ШІ, виділити переваги та недоліка, а також окреслити педагогічні умови ефективного застосування таких технологій у вищій освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні засоби штучного інтелекту стають важливими інструментами для реалізації персоналізованого навчання (за умови правильного їх застосування), особливо для студентів ІТ-спеціальностей, яким важливо поєднувати опанування англійської мови з професійною підготовкою (Kasneci, 2023; Vorotnykova, 2025). Використання ШІ дозволяє формувати індивідуальні освітні траєкторії, що враховують рівень знань, темп навчання та особисті інтереси студентів. Інтелектуальні мовні моделі, такі як ChatGPT, дозволяють студентам практикувати письмове та усне мовлення, розширювати лексичний запас (Kasneci, 2023; Tarasenko, 2024). Завдяки генеративним алгоритмам моделі адаптують вправи під індивідуальні потреби, пропонуючи різний рівень складності, теми, що відповідають інтересам студентів, та персоналізовані завдання для розвитку мовної компетенції.

Адаптивні тестові системи автоматично регулюють складність завдань залежно від результатів тестування, аналізують помилки та формують рекомендації щодо подальшого навчання (Vorotnykova, 2025). Для студентів ІТ-спеціальностей такі системи дозволяють ефективно оцінювати знання технічної англійської мови та спеціалізовану лексику, адаптуючи контент до індивідуального рівня кожного користувача. Інтерактивні платформи забезпечують комплексну практику всіх мовних навичок – аудіювання, читання, письма та мовлення. Використання ШІ дозволяє адаптувати навчальні матеріали відповідно до інтересів студентів, наприклад, пропонуючи завдання з англійської мови у контексті програмування, ІТ-проєктів або сучасних технологій (Hrachova, 2022). Такі платформи також інтегрують автоматизоване оцінювання, що підвищує ефективність контролю знань і формує персоналізовані освітні траєкторії. Застосування ШІ у навчальному процесі забезпечує високу адаптивність, мотивацію та автономність студентів, а також дозволяє інтегрувати завдання з професійного контексту, що сприяє розвитку спеціалізованої англійської мови. Водночас існують певні обмеження: надмірна технологізація

може зменшити живу комунікацію з викладачем, виникають питання етики та захисту персональних даних, а також потрібен високий рівень цифрової компетентності студентів і викладачів (Selwyn, 2016; Davydiuk, 2024). Незважаючи на це, засоби ШІ є ефективним інструментом персоналізованого навчання для студентів ІТ-спеціальностей, дозволяючи підвищити результативність навчального процесу та мотивацію до самостійного вдосконалення мовних навичок.

Українські цифрові ресурси дозволяють інтегрувати вправи з граматики, лексики та аудіювання в єдину персоналізовану навчальну траєкторію, що підлаштовується під індивідуальні потреби та рівень знань студентів. Такі платформи надають можливість поєднувати традиційні методи викладання з сучасними технологіями, включаючи адаптивні тести, інтерактивні вправи та інтелектуальні чат-боти. Серед міжнародних сервісів широко використовуються Duolingo (https://uk.duolingo.com/), який завдяки вбудованим алгоритмам ШІ адаптує урок відповідно до прогресу кожного користувача та створює профілі навчання, що постійно коригуються на основі успішності. Інша популярна платформа – Preply (https://preply.com/ua/), яка поєднує уроки з живими репетиторами та інструменти ШІ для підбору викладачів і персоналізації занять англійською мовою.

Також зростає популярність інноваційних платформ на базі генеративного ШІ, таких як Talkpal AI (https://talkpal.ai/), що пропонує інтерактивні уроки, адаптивні оціночні модулі та можливість спілкування з носіями мови, що сприяє розвитку розмовних навичок у реальному часі. Інший приклад – SpeakPal (https://www.speakpal.ai/uk), який підтримує індивідуальне збагачення словникового запасу, фразових конструкцій та діалогів з штучним інтелектом як персональним репетитором. Такі ресурси можуть бути особливо корисними для студентів ІТ-спеціальностей, оскільки забезпечують гнучкість у навчанні, дозволяють адаптувати заняття під завантаження та сприяють інтеграції англійської мови у професійний контекст.

Таким чином, використання цифрових платформ із елементами ШІ в навчанні англійської мови сприяє персоналізації освітньої траєкторії, підвищенню мотивації та розвитку автономності студентів, зокрема тих, хто поєднує мовну підготовку з технічними дисциплінами в ІТ-сфері.

Персоналізоване навчання має низку суттєвих переваг, що особливо проявляються при використанні засобів штучного інтелекту у ЗВО для студентів ІТ-спеціальностей. По-перше, індивідуальний темп навчання дозволяє студентам засвоювати матеріал у комфортному для них темпі, що значно зменшує стрес і підвищує ефективність навчання. Завдяки адаптивним алгоритмам ШІ, складність завдань автоматично підлаштовується під рівень знань та швидкість опрацювання матеріалу кожним студентом, що дозволяє уникнути перевантаження або, навпаки, недостатнього рівня стимулювання (Dede, 2014; Davydiuk, 2024). По-друге, персоналізація сприяє підвищенню мотивації та залученості студентів. Інтерактивні вправи, персоналізовані завдання та миттєвий зворотний зв’язок стимулюють внутрішню мотивацію, формують позитивне ставлення до навчання та залучають студентів до активної мовної практики. Це особливо важливо для студентів ІТ-спеціальностей, які часто поєднують інтенсивне вивчення технічних дисциплін із необхідністю освоювати англійську мову для професійних цілей. Третім важливим аспектом є автономність навчання. Персоналізовані системи надають студентам можливість контролювати власний прогрес, самостійно обирати завдання та планувати навчальний процес. Такий підхід формує навички самостійного навчання, критичного мислення та відповідальності за власний розвиток, що є ключовими компетенціями для майбутніх ІТ-фахівців (Davydiuk, 2024).

Крім того, персоналізація сприяє оптимізації навчального часу. Викладачі можуть зосереджувати увагу на слабких аспектах студентів, у той час як ШІ аналізує успішність та пропонує оптимальний контент для подальшого опрацювання. Це дозволяє ефективно використовувати навчальний час, підвищуючи якість засвоєння матеріалу і роблячи процес більш цілеспрямованим і результативним (Vorotnykova, 2025).

Таким чином, використання персоналізованих підходів у навчанні англійської мови із застосуванням ШІ забезпечує баланс між ефективністю, мотивацією та автономністю студен-

тів, що особливо актуально для підготовки спеціалістів у сфері інформаційних технологій.

Попри численні переваги, персоналізоване навчання має й певні недоліки (обмеження), які слід враховувати при впровадженні у вищій освіті. Використання ШІ та цифрових платформ може призводити до зменшення живої взаємодії з викладачем та одногрупниками, що може негативно впливати на розвиток комунікативних та соціальних навичок студентів (Selwyn, 2016; Davydiuk, 2024). Це особливо важливо для студентів ІТ-спеціальностей, які часто працюють із технічними задачами, де критичною є здатність до командної взаємодії та обговорення рішень. Ефективність персоналізації значною мірою залежить від цифрової компетентності як студентів, так і викладачів. Якщо користувачі не володіють необхідними навичками роботи з платформами або не розуміють логіку адаптивних систем, персоналізоване навчання може стати менш ефективним і навіть викликати додаткову фрустрацію.

Ще одним викликом є питання етики та захисту персональних даних. Адаптивні системи збирають великі обсяги інформації про прогрес, рівень знань та поведінку студента, що потребує надійних механізмів захисту конфіденційності та дотримання законодавчих норм (UNESCO, 2021). Крім того, надмірна технологізація процесу може обмежити розвиток креативного мислення та навичок самостійного навчання, якщо студенти надто покладаються на алгоритми ШІ, а не на власне мислення та аналіз.

Отже, при впровадженні персоналізованого навчання з використанням ШІ необхідно забезпечити баланс між цифровими інструментами та живою педагогічною взаємодією, а також дбати про розвиток цифрових навичок студентів і захист їхніх даних. Це дозволяє максимально ефективно реалізувати переваги персоналізації та уникнути потенційних ризиків у навчанні англійської мови, особливо для студентів ІТ-спеціальностей.

Для ефективного впровадження персоналізованого навчання англійської мови із застосуванням засобів штучного інтелекту необхідно враховувати низку педагогічних умов. В першу чергу, важливо обирати цифрові інструменти відповідно до цілей навчання та специфіки студентів. Наприклад, для студентів ІТ-спеціальностей доцільно застосовувати платформи, що поєднують мовну практику з технічним контентом, забезпечують адаптивні вправи та можливість інтеграції професійної термінології (Vorotnykova, 2025; Hrachova, 2022).

Не менш важливим є розвиток цифрової компетентності викладачів, які мають володіти навичками роботи з адаптивними тестами, інтерактивними платформами та інтелектуальними чат-ботами. Це дозволяє ефективно планувати персоналізовані траєкторії навчання, аналізувати прогрес студентів та своєчасно коригувати освітній процес (Davydiuk, 2024).

Для підвищення ефективності навчання слід поєднувати персоналізовані підходи з комунікативними методами, що сприяє розвитку усіх мовних навичок, формуванню критичного мислення та соціальної взаємодії між студентами. Такий баланс забезпечує не лише індивідуальне засвоєння знань, а й активну практику комунікації англійською мовою, що є особливо актуально для студентів ІТ-спеціальностей, яким необхідно ефективно взаємодіяти у професійних командах (Vorotnykova, 2025; Tarasenko, 2024).

Також важливо дотримуватися етичних норм під час використання цифрових платформ і ШІ, зокрема щодо збору, зберігання та обробки персональних даних студентів. Це включає забезпечення конфіденційності інформації, прозорість алгоритмів та дотримання законодавчих вимог (UNESCO, 2021).

Урахування цих педагогічних умов дозволяє не лише підвищити ефективність навчання, а й забезпечити комфортне, безпечне та мотивуюче середовище, у якому студенти можуть реалізовувати індивідуальні освітні траєкторії, розвивати автономність і вдосконалювати мовні навички у поєднанні з професійною підготовкою в сфері інформаційних технологій.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Персоналізоване навчання англійської мови із застосуванням засобів штучного інтелекту відкриває нові можливості для підвищення ефективності освітнього процесу у вищій школі, особливо для студентів ІТ-спеціальностей. Використання адаптивних алгоритмів, інтерактивних платформ та інтелектуальних чат-ботів дозволяє створювати індивідуальні освітні траєкторії, враховувати

рівень знань, інтереси та професійні цілі студентів.

Основними перевагами персоналізації є можливість працювати в індивідуальному темпі, підвищення мотивації та включеності, розвиток автономності навчання та оптимізація навчального часу викладачів, які можуть зосереджуватися на слабких аспектах студентів. Водночас існують певні недоліки/обмеження: надмірна технологізація може зменшувати живу взаємодію з викладачем, ефективність навчання залежить від цифрової компетентності студентів і викладачів, а також виникають питання захисту персональних даних і етичності використання ШІ. Для ефективного впровадження персоналізованого навчання необхідно враховувати педагогічні умови: обирати інструменти з урахуванням цілей навчання, розвивати цифрову компетентність викладачів, поєднувати персоналізовані та комунікативні методи, а також дотримуватися етичних норм. Виконання цих умов забезпечує комфортне, безпечне та мотивуюче навчальне середовище, у якому студенти можуть одночасно вдосконалювати мовні навички та професійні компетенції.

Отже, інтеграція засобів ШІ у процес персоналізованого навчання англійської мови для студентів ІТ-спеціальностей є перспективним напрямом розвитку цифрової освіти, що сприяє підвищенню якості освіти, формуванню автономності студентів і адаптації освітнього процесу до сучасних вимог ринку праці. Подальші дослідження у цій сфері можуть бути спрямовані на оптимізацію алгоритмів персоналізації, розвиток інтерактивних платформ із урахуванням професійного контексту та оцінку впливу ШІ на комунікативні та соціальні компетенції студентів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Воротникова І. В., Дзябенко О. М., Морзе Н. В. Виклики впровадження персоналізованого навчання з використанням штучного інтелекту у вищій освіті // Інформаційні технології і засоби навчання. 2025. Т. 105, № 1. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745254 (дата звернення: 20.01.2026).

2. Грачова О. В., Колот А. М., Дубініна М. В. Адаптивні цифрові технології у викладанні іноземних мов // *Вісник* Запорізького національного університету. Серія: Педагогіка і психологія. 2022. № 2. С. 78–84. URL: https://journalsofznu.zp.ua/index.php/pedagogics/issue/view/125 (дата звернення: 20.01.2026).

3. Давидюк Т. В., Марусич Н. М., Дєрняєва С. В. Штучний інтелект у вищій освіті: перспективи та проблеми // Педагогічний вісник України. 2024. № 5. С. 45–53. URL: http://pvukraine.com.ua/issues/2024-5/](http://pvukraine.com.ua/issues/2024-5/ (дата звернення: 20.01.2026).

4. Тарасенко С. В., Карінцева О. І. та ін. Модель використання штучного інтелекту та ChatGPT для персоналізації навчання у вищій освіті // *Науковий* вісник Полтавського університету економіки і торгівлі. Серія: Економічні науки. 2024. URL: https://puet.poltava.ua/index.php/economics/article/view/295 (дата звернення: 20.01.2026).

5. Харицька С. В., Колісниченко А. В. Інтеграція професійної англійської мови в підготовку ІТ-фахівців // *Наукові* записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2025. № 4. С. 218–225. DOI: 10.31654/2663-4902-2025-PP-4-218-225.

6. Bray B., McClaskey K. Make Learning Personal: The What, Who, WOW, Where, and Why. Thousand Oaks, CA : Corwin Press, 2015. 264 p. URL: https://books.google.com.ua/books/about/Make_Learning_Personal.html?id=QOnOBAAAQBAJ (date of access: 20.01.2026).

7. Dede C. The role of digital technologies in deeper learning. 2014. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561254.pdf (date of access: 17.01.2026).

8. Kasneci E., et al. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education // Learning and Individual Differences. 2023. Vol. 103. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608023000195 (date of access: 18.01.2026).

9. Selwyn N. Education and Technology: Key Issues and Debates. London: Bloomsbury Academic, 2016. 240 p. URL: https://www.bloomsbury.com/uk/education-and-technology-9781350145535/ (date of access: 20.01.2026).

10. UNESCO. Artificial Intelligence in Education: Guidance for Policy-makers. Paris: UNESCO, 2021. 64 p. ISBN 978-92-3-100447-6. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709 (date of access: 16.01.2026).

REFERENCES:

1. Vorotnykova, I. V., Dziabenko, O. M., & Morze, N. V. (2025). Vyklyky vprovadzhennia personalizovanoho navchannia z vykorystanniam shtuchnoho intelektu u vyshchii osviti [Challenges of implementing personalized learning using artificial intelligence in higher education]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, 105(1). URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745254 (in Ukrainian)

2. Hrachova, O. V., Kolot, A. M., & Dubinina, M. V. (2022). Adaptyvni tsyfrovi tekhnolohii u vykladanni inozemnykh mov [Adaptive digital technologies in teaching foreign languages]. Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Pedahohika i psykholohiia, (2), 78–84. URL: https://journalsofznu.zp.ua/index.php/pedagogics/issue/view/125 (in Ukrainian)

3. Davydiuk, T. V., Marusych, N. M., & Dierniaieva, S. V. (2024). Shtuchnyi intelekt u vyshchii osviti: perspektyvy ta problemy [Artificial intelligence in higher education: Prospects and challenges]. Pedahohichnyi visnyk Ukrainy, (5), 45–53. URL: http://pvukraine.com.ua/issues/2024-5/ (in Ukrainian)

4. Tarasenko, S. V., Karintseva, O. I., et al. (2024). Model vykorystannia shtuchnoho intelektu ta ChatGPT dlia personalizatsii navchannia u vyshchii osviti [Model of using artificial intelligence and ChatGPT for personalized learning in higher education]. Naukovyi visnyk Poltavskoho universytetu ekonomiky i torhivli. Seriia: Ekonomichni nauky. URL: https://puet.poltava.ua/index.php/economics/article/view/295 (in Ukrainian)

5. Kharytska, S. V., & Kolisnychenko, A. V. (2025). Intehratsiia profesiinoi anhliiskoi movy v pidhotovku IT-fakhivtsiv [Integration of professional English into the training of IT specialists]. Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky, (4), 218–225. https://doi.org/10.31654/2663-4902-2025-RR-4-218-225 (in Ukrainian)

6. Bray, B., & McClaskey, K. (2015). Make learning personal: The what, who, WOW, where, and why. Thousand Oaks, CA : Corwin Press, 264 p. URL: https://books.google.com.ua/books/about/Make_Learning_Personal.html?id=QOnOBAAAQBAJ

7. Dede, C. (2014). The role of digital technologies in deeper learning. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561254.pdf

8. Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. Learning and Individual Differences, 103. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608023000195

9. Selwyn, N. (2016). Education and technology: Key issues and debates. London : Bloomsbury Academic, 240 p. URL: https://www.bloomsbury.com/uk/education-and-technology-9781350145535/

10. UNESCO. (2021). Artificial intelligence in education: Guidance for policy-makers. Paris : UNESCO, 64 p. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709

Дата першого надходження статті до видання: 22.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

УДК 378.091:339.138
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.40

Іван ЮНИК
доктор педагогічних наук, професор кафедри психології, Державний торговельно-економічний університет, вул. Кіото, 19, м. Київ, Україна, 02156
ORCID: *0000-0001-5594-8470*

Бібліографічний опис статті: Юник, І. (2026). Методологія діагностики ступеня релевантності практичного підкріплення фахових компетенцій носія бренду поза межами системи вищої освіти. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 291–299, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.40

МЕТОДОЛОГІЯ ДІАГНОСТИКИ СТУПЕНЯ РЕЛЕВАНТНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПІДКРІПЛЕННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ НОСІЯ БРЕНДУ ПОЗА МЕЖАМИ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті доведено доцільність визнання іміджу фахівця-практика, здобутого поза сферою вищої освіти, одним із провідних структурних елементів бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти. Проаналізовано основні форми вторинної зайнятості науково-педагогічного працівника ЗВО та причини упереджено негативного або принаймні скептичного ставлення до неї з боку керівництва означеного роду установ. Аргументовано недоцільність ототожнення академічної свободи з проявами «вимушеної лояльності» ЗВО до власного працівника та «вимушеної лояльності» науково-педагогічного працівника до ЗВО. Визначено параметри релевантності практичного підкріплення фахових компетенцій носія бренду поза межами системи вищої освіти, а саме: коефіцієнт досвіду роботи носія бренду за фахом (спорідненим фахом) поза межами системи вищої освіти; коефіцієнт обізнаності студентської аудиторії у здобутках практичного підкріплення фахових компетенцій носія бренду поза межами системи вищої освіти; коефіцієнт задіяності у навчальному процесі досвіду практичного підкріплення фахових компетенцій носія бренду поза межами системи вищої освіти; коефіцієнт відповідності інформації, яка здобута шляхом практичного підкріплення фахових компетенцій носія бренду поза межами системи вищої освіти, вимогам сучасності. Запропоновано авторські методи обчислення показників за визначеними параметрами, визначено інтервальні величини рівнів сформованості іміджу фахівця як практика. Наголошено на доцільності подальшого дослідження поставленої проблеми шляхом розробки й експериментальної апробації алгоритмів цілеспрямованого формування іміджу науково-педагогічного працівника ЗВО як фахівця-практика з використанням розробленого параметрично-методологічного базису.

Ключові слова: *імідж практика, методологія діагностики, бренд науково-педагогічного працівника, заклад вищої освіти, параметри сформованості іміджу практика.*

Ivan YUNYK
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Psychology Department, State University of Trade and Economics, Kioto str., 19, Kyiv, Ukraine, 02156
ORCID: *0000-0001-5594-8470*

To cite this article: Yunyk, I. (2026). Metodolohiia diahnostyky stupenia relevantnosti praktychnoho pidkriplennia fakhovykh kompetentsii nosiia brendu poza mezhamy systemy vyshchoi osvity [Methodology for diagnostics the degree of relevance of practical support of professional competences of a brand bearer beyond the higher education system]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 1, 291–299, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.1.40

METHODOLOGY FOR DIAGNOSTICS THE DEGREE OF RELEVANCE OF PRACTICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF A BRAND BEARER BEYOND THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

The article proves the feasibility of recognizing the image of a practitioner, acquired outside the sphere of higher education, as one of the leading structural elements of the university professor's brand. The main forms of secondary employment of a university's scientific and pedagogical employee and the reasons for the biased negative or at least skeptical attitude towards it by the management of this type of institution are analyzed. The inexpediency of identifying

academic freedom with manifestations of "forced loyalty" of a higher education institution to its own employee and "forced loyalty" of a scientific and pedagogical employee to a higher education institution is argued. The parameters of relevance of practical reinforcement of professional competencies of a brand bearer outside the higher education system are determined, namely: the coefficient of work experience of a brand bearer in a specialty (related specialty) outside the higher education system; the coefficient of awareness of the student audience in the achievements of practical reinforcement of professional competencies of the brand bearer outside the higher education system; the coefficient of involvement in the educational process of the experience of practical reinforcement of professional competencies of the brand bearer outside the higher education system; the coefficient of compliance of the information obtained through practical reinforcement of professional competencies of the brand bearer outside the higher education system with the requirements of modernity. The author's methods for calculating indicators according to the specified parameters are proposed, the interval values of the levels of formation of the university professor's image as a practitioner are determined. The author emphasizes the feasibility of further research of the problem by developing and experimentally testing algorithms for the purposeful formation of the university professor's image as a practitioner using the developed parametric and methodological basis.

Key words: *practitioner image, diagnostic methodology, university professor's brand, higher education institution, parameters of practitioner image formation.*

Актуальність проблеми. В умовах сучасної сфери вищої освіти студентська аудиторія надає перевагу, перш за все, практико-орієнтованим освітньо-науковим пропозиціям, тому стійке прагнення ліквідувати або принаймні мінімізувати дефіцит «практичної» інформації про майбутню професійну діяльність вона частково реалізує завдяки зверненню до представників неформальної й інформальної освіти – коучів, менторів, бізнес-тренерів, тьюторів, едвайзерів, фасилітаторів тощо (Юник, 2022b). Ситуативне залучення таких фахівців-практиків до викладання у ЗВО видається мотиваційно схвальною ініціативою, однак її ефективність обмежена поширеною неспроможністю запрошених фахівців зберегти на належному рівні системність і послідовність навчального процесу, а також притаманною більшості з них відсутністю комплексу необхідних науково обґрунтованих педагогічних знань.

Перспективним шляхом вирішення вищеозначеної проблеми постає інтенсифікація практичного підкріплення науково-педагогічним працівником ЗВО власних фахових компетенцій з подальшим застосуванням здобутих знань, навичок та умінь у навчальному процесі. За переконаннями Т. Супрунець (2015), схвалення з боку працюючих за спеціальністю студентів науково обґрунтованої інформації, яку викладач відповідної навчальної дисципліни підсилює сучасними прикладами із власного досвіду, здатне підвищити рівень довіри здобувачів вищої освіти до фахівця і покращити його імідж.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Імідж викладача ЗВО цілеспрямовано досліджували Н. Гузій (2007), О. Гунченко (2014), І. Жердєва та С. Рашидова (2016) й ін. Брендинг як перспективний вектор підвищення конкурентоздатності фахівця вищої школи вивчали M. Gander (2014), F. LePla & L. Parker (2002), N. Ada, M. Korolchuk & I. Yunyk (2023) та ін. На важливості практичного підкріплення науково-педагогічним працівником ЗВО власних фахових компетенцій наголошували В. Новіков (2019), Л. Хомич (2017), Л. Шевченко (2014) та ін. Разом з тим, поза увагою дослідників залишилось обґрунтування методології діагностики ступеня релевантності практичного підкріплення фахових компетенцій носія бренду поза межами системи вищої освіти.

Мета статті – визначити параметри сформованості іміджу науково-педагогічного працівника ЗВО як фахівця-практика з обґрунтуванням методології діагностики показників за означеними параметрами.

Відповідно до поставленої мети було визначено **завдання дослідження**.

1. Обґрунтувати доцільність виокремлення іміджу фахівця-практика, здобутого поза сферою вищої освіти, в структурі бренду науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти.

2. Визначити параметри релевантності практичного підкріплення фахових компетенцій носія бренду поза межами системи вищої освіти.

3. Розробити методологію діагностики ступеня релевантності практичного підкріплення фахових компетенцій носія бренду поза межами системи вищої освіти за визначеними параметрами.

Для досягнення мети у статті використовувались загальнонаукові та прикладні **методи**, які відповідали природі досліджуваного явища

і були адекватні поставленим завданням, зокрема: аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, систематизація, екстраполяція вихідних положень наукових теорій – для визначення сутності концепту «імідж практика» й визначення параметрів його сформованості; математико-статистичні методи – для розробки валідного інструментарію діагностики ступеня релевантності практичного підкріплення фахових компетенцій носія бренду поза межами системи вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. За переконаннями цілого ряду дослідників (Жердєва & Рашидова, 2016; Марценюк, 2021; Ada, Korolchuk & Yunyk, 2023; Gander, 2014 та ін.), процес формування бренду науково-педагогічного працівника повинен не лише ефективно забезпечувати підвищення конкурентоздатності фахівця як носія бренду, а й всебічно відповідати основоположним принципам дидактики, серед яких чільне місце посідає принцип зв'язку теорії з практикою. Саме тому слушним видається виділення у структурі персонального бренду науково-педагогічного працівника ЗВО його іміджу як фахівця-практика, здобутого поза сферою вищої освіти. Означений вид іміджу постає не альтернативою суміжним структурним елементам (іміджу викладача та іміджу науковця), а їх закономірним доповненням, що уможливлює отримання синергійного ефекту в разі їх ефективного одночасного використання у бренд-комунікації зі студентською цільовою аудиторією.

До загальноприйнятих у сфері вищої освіти способів формування іміджу фахівця-практика традиційно відносяться заходи щодо стажування та підвищення кваліфікації. У свою чергу, паралельна зайнятість науково-педагогічного працівника поза межами системи вищої освіти поки що не отримує в Україні тотального схвалення, тому потребує поглибленого вивчення (Гунченко, 2014; Жердєва & Рашидова, 2016). Так, у науковій літературі фіксується семантична наближеність у вживанні термінів «паралельна зайнятість», «множинна зайнятість» та «вторинна зайнятість», прикладом яких, на думку Л. Шевченко, є «… легітимна тимчасова або постійна добровільна трудова діяльність у вільний від основної роботи час поза межами університету: проведення прикладних досліджень за приватними контрактами, робота в експертних радах, консалтинг тощо» (2014, с. 134).

Вторинна зайнятість науково-педагогічного працівника ЗВО зазвичай реалізується у п'яти найпопулярніших формах, серед яких: викладання навчальних дисциплін за основним місцем роботи вже на комерційній основі, працевлаштування за сумісництвом в інші заклади вищої та/або середньої освіти, репетиторська діяльність, індивідуальна комерційна діяльність і надання консалтингових послуг. До основних причин пошуку науково-педагогічним працівником пропозицій щодо вторинної зайнятості поза межами ЗВО є прагнення не тільки покращити своє матеріальне становище, а й уникнути потенційного безробіття (особливо на фоні інтенсифікації тенденції щодо «злиття» закладів вищої освіти), подолати професійне вигоряння шляхом принаймні часткової зміни роду діяльності, а також компенсувати відсутність кар'єрної самореалізації в ЗВО самореалізацією поза межами означеної установи (Гузій, 2007; Новіков, 2019; Хомич, 2017; Шевченко, 2014).

У сфері вищої освіти України домінує упереджено негативне або принаймні скептичне ставлення керівництва ЗВО до вторинної зайнятості науково-педагогічного працівника, в основі якого – «інкримінування» фахівцеві перспективи недостатньої заглибленості в процес виконання навчальних, наукових та методичних завдань на основному місці роботи. Таке ставлення значно знижує міру академічної свободи науково-педагогічного працівника і суперечить попередньо укладеному при його працевлаштуванні психологічному контракту як уявно сформованій системі взаємних очікувань (з боку як фахівця, так і ЗВО). При цьому академічну свободу недоцільно ототожнювати з проявами «вимушеної лояльності» ЗВО до власного працівника (коли керівництво установи прагне уникнути потенційних ресурсних втрат внаслідок звільнення фахівця як «об'єкта» педагогічних, наукових або методичних «інвестицій») та «вимушеної лояльності» науково-педагогічного працівника до ЗВО (коли сам фахівець усвідомлює потенційну неліквідність власних навчальних, методичних або наукових ресурсів поза межами установи). Наприклад, у країнах G7 та ряді інших країн з розвиненою економікою академічна свобода фахівців вищої

школи вже стала ефективним інструментом підвищення їх соціального капіталу внаслідок реалізації професійного потенціалу в умовах вільної конкуренції (Мороз & Воловодюк, 2014).

Аксіоматичність тези щодо підсилення професійних компетенцій науково-педагогічного працівника ЗВО іміджем фахівця-практика, здобутим ним поза системою вищої освіти, закономірно актуалізує потребу в визначенні параметрів сформованості означеного виду іміджу фахівця, які будуть «… відображати динаміку вимірюваної якості в просторі та часі, інтенсивність якої детермінує рівень сформованості кожного критерію у суб'єкта дослідження» (Юник, 2022а, с. 238). Окрім того, параметри сформованості досліджуваного феномену повинні відображати наявність/відсутність у науково-педагогічного працівника об'єктивно значущих і затребуваних цільовою аудиторією здобутків при виконанні певної професійної діяльності на противагу менш інформативним показникам тривалості виконання певної професійної діяльності незалежно від рівня її ефективності.

До параметрів релевантності практичного підкріплення фахових компетенцій носія бренду поза межами системи вищої освіти доцільно віднести:

– коефіцієнт досвіду роботи носія бренду за фахом (спорідненим фахом) поза межами системи вищої освіти;

– коефіцієнт обізнаності студентської аудиторії у здобутках практичного підкріплення фахових компетенцій носія бренду поза межами системи вищої освіти;

– коефіцієнт задіяності у навчальному процесі досвіду практичного підкріплення фахових компетенцій носія бренду поза межами системи вищої освіти;

– коефіцієнт відповідності інформації, яка здобута шляхом практичного підкріплення фахових компетенцій носія бренду поза межами системи вищої освіти, вимогам сучасності.

Коефіцієнт досвіду роботи науково-педагогічного працівника за фахом (спорідненим фахом) поза межами системи вищої освіти (показник за першим параметром) обчислюється на основі аналізу записів у трудовій книжці фахівця та публічних відомостей про його професійні досягнення поза межами ЗВО за спеціально розробленою формулою:

$$C_{ou} = \frac{e_{ou}}{a-18} \times 100,$$

де: e_{ou} – досвід роботи педагога за фахом (спорідненим фахом) поза межами системи вищої освіти (*Work experience outside the university*);
a – вік педагога (*Age*).

Вищевисвітлена формула є універсальною і може застосовуватись для представників всіх галузей знань та вікових категорій, а єдине втілене у ній обмеження («*a–18*») апелює до передбаченої чинним законодавством України можливості набуття працівником досвіду роботи за прямим чи спорідненим фахом поза межами системи вищої освіти з моменту досягнення повноліття.

Для математичного обчислення показників за другим, третім та четвертим параметрами релевантності практичного підкріплення фахових компетенцій носія бренду поза межами системи вищої освіти розроблено відповідні опитувальники, які надаються респондентам (представникам студентської цільової аудиторії) виключно в разі наявності у науково-педагогічного працівника відповідного досвіду (тобто якщо показник за першим параметром більше 0), оскільки в разі його відсутності закономірно відсутні й підстави для подальшого дослідження у фахівця іміджу практика.

Для обчислення коефіцієнта обізнаності студентської аудиторії у здобутках практичного підкріплення фахових компетенцій носія бренду поза межами системи вищої освіти (другого параметра сформованості у науково-педагогічного працівника іміджу практика) доцільно використовувати спеціальний тест (рис. 1), всі сім запитань якого є однаковими, тоді як варіанти відповідей змінюються з урахуванням інформації, отриманої від самого фахівця і ретельно перевіреної представниками експертної комісії. За результатами тестування встановлюється бальна величина в діапазоні 0–100 балів: вірні відповіді на третє, п'яте, шосте та сьоме запитання оцінюються в 10 балів кожна, тоді як вірні відповіді на друге та четверте запитання – по 20 балів кожна.

Коефіцієнт задіяності в навчальному процесі досвіду практичного підкріплення фахових компетенцій носія бренду поза межами системи вищої освіти та коефіцієнт відповідності інформації, яка здобута шляхом практичного підкріплення фахових компетенцій

Рис. 1. Зразок тесту для визначення коефіцієнту обізнаності студентської аудиторії у здобутках практичного підкріплення фахових компетенцій носія бренду поза межами системи вищої освіти

носія бренду поза межами системи вищої освіти, вимогам сучасності (третій і четвертий параметри релевантності практичного підкріплення фахових компетенцій носія бренду поза межами системи вищої освіти) встановлюються шляхом анкетування студентської аудиторії. Відповідні анкети містять по 7 запитань, відповіді на друге, третє, п'яте, шосте і сьоме з яких оцінюються за шкалою Лайкерта в 0–5–10–15–20 балів, тоді як вже надана заздалегідь відповідь на перше запитання слугує для підвищення вмотивованості респондентів, а відповідь на четверте запитання не враховується при обробці результатів анкетування, оскільки це запитання носить відволікаючий характер.

Висвітлена на рисунку 2 анкета покликана діагностувати задіяність у навчальному процесі досвіду практичного підкріплення фахових компетенцій науково-педагогічного працівника поза межами системи вищої освіти у трьох аспектах, а саме:

– частоти й регулярності використання фахівцем на заняттях прикладів, які здобуті ним шляхом роботи за фахом поза межами системи вищої освіти (друге та п'яте запитання анкети);

– якості вищеозначених прикладів і доцільності їх застосування на заняттях (третє та шосте запитання анкети);

– впливу досвіду роботи науково-педагогічного працівника за фахом поза межами системи вищої освіти на ставлення студентів до навчальної дисципліни, яку він викладає (сьоме запитання анкети).

Насамкінець, зміст запитань анкети для визначення коефіцієнту відповідності інформації, здобутої шляхом практичного підкріплення фахових компетенцій носія бренду поза межами системи вищої освіти, вимогам сучасності (рис. 3) спрямований на діагностику ступеня сучасності інформації, яку студенти отримують від викладача на заняттях.

Слід зазначити, що третє та сьоме запитання цієї анкети (рис. 3) носять непрямий характер, –

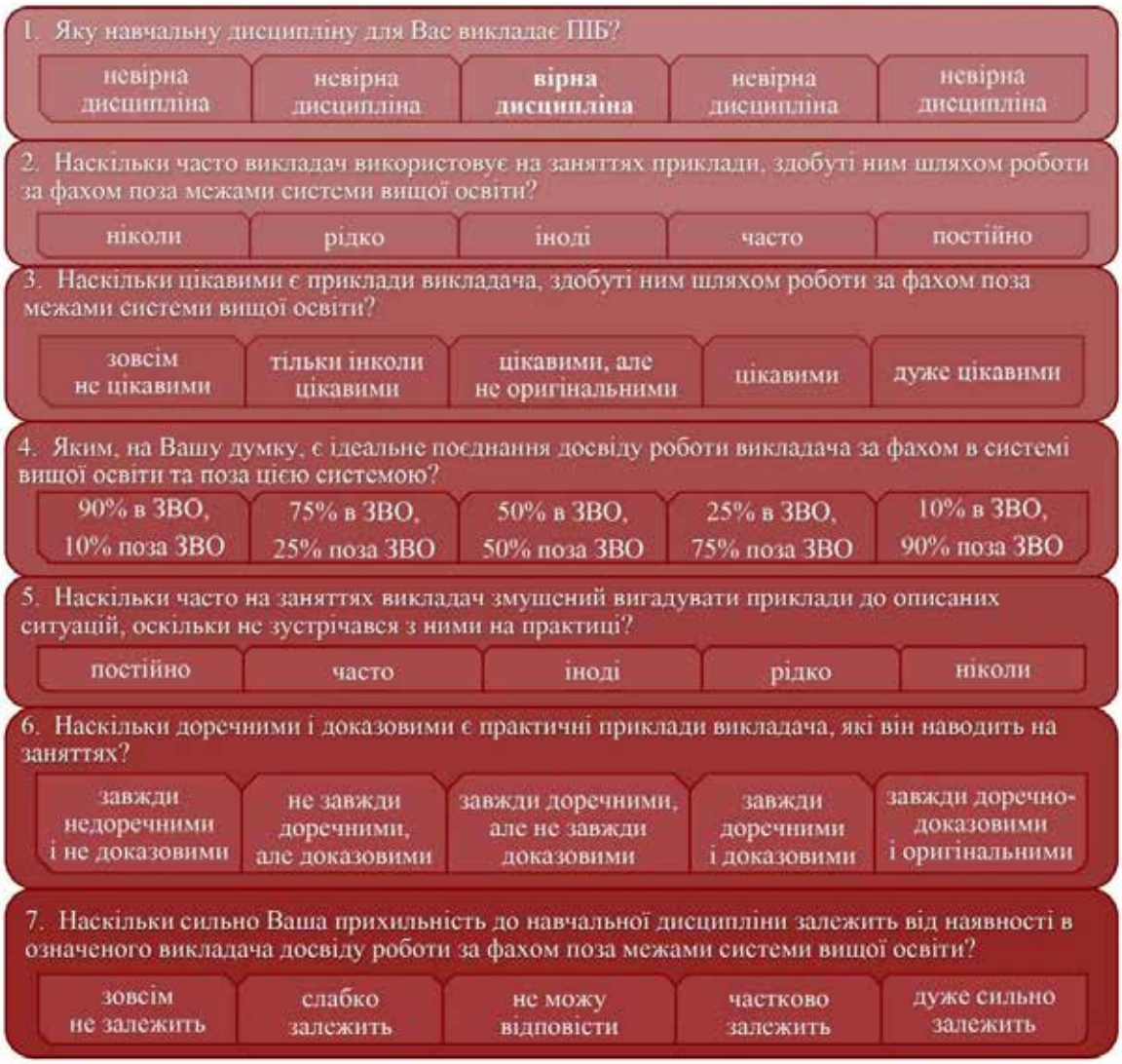

Рис. 2. Анкета для визначення коефіцієнту задіяності у навчальному процесі досвіду практичного підкріплення фахових компетенцій носія бренду поза межами системи вищої освіти

це стимулює респондентів уявно моделювати ситуацію заміни науково-педагогічного працівника іншим фахівцем та умови своєї майбутньої діяльності за фахом відповідно.

Таким чином, обчислення бальних величин за всіма чотирма параметрами релевантності практичного підкріплення фахових компетенцій носія бренду поза межами системи вищої освіти надає можливість усереднити отримані величини для розмежування рівнів сформованості іміджу фахівця як практика: для показників ≤ 20 балів характерне визнання дуже низького рівня сформованості іміджу носія практика, в діапазоні 21–40 балів фіксується низький рівень, в межах 41–60 балів – середній рівень, для показників у діапазоні 61–80 балів характерна констатація високого рівня сформованості іміджу носія бренду як практика, а бальні величини від 81 балу і вище є ознакою взірцевого рівня.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підкріплення науково-педагогічним працівником ЗВО власних фахових компетенцій іміджем фахівця-практика, здобутим поза сферою вищої освіти, виступає додатковим доказом конкурентоздатності сформованого ним бренду, оскільки збагачує навчальний процес релевантною для студентської аудиторії сучасною інформацією без відхилень від навчального плану і втрати системності навчання, а також підвищує довіру до фахівця на когнітивному, емоційному та діяльнісному

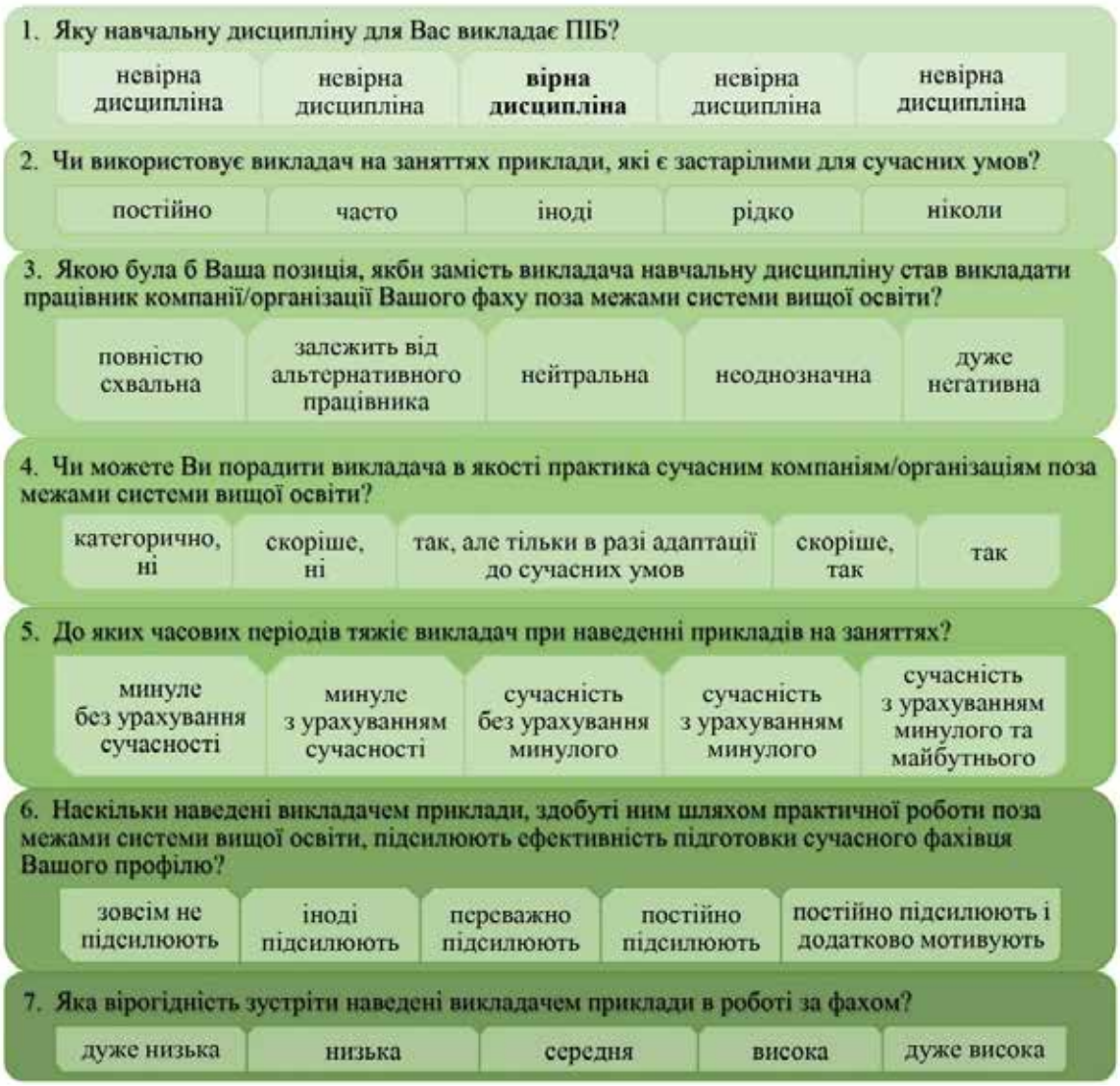

Рис. 3. Анкета для визначення коефіцієнту відповідності інформації, здобутої шляхом практичного підкріплення фахових компетенцій носія бренду поза межами системи вищої освіти, вимогам сучасності

рівнях. Здобутий поза сферою вищої освіти імідж науково-педагогічного працівника ЗВО як фахівця-практика постає одним із пріоритетних елементів структури персонального бренду фахівця, який підсилює полюси модальності інших видів його іміджу (іміджу викладача та іміджу науковця).

Релевантність практичного підкріплення фахових компетенцій носія бренду поза межами системи вищої освіти доцільно діагностувати за чотирма взаємопов'язаними параметрами:

– коефіцієнтом досвіду роботи носія бренду за фахом (спорідненим фахом) поза межами системи вищої освіти;

– коефіцієнтом обізнаності студентської аудиторії у здобутках практичного підкріплення фахових компетенцій носія бренду поза межами системи вищої освіти;

– коефіцієнтом задіяності у навчальному процесі досвіду практичного підкріплення фахових компетенцій носія бренду поза межами системи вищої освіти;

– коефіцієнтом відповідності інформації, здобутої шляхом практичного підкріплення фахових компетенцій носія бренду поза межами системи вищої освіти, вимогам сучасності.

Перспективи подальшого дослідження поставленої проблеми вбачаються у розробці й експериментальній апробації алгоритмів цілеспрямованого формування іміджу науково-педагогічного працівника ЗВО як фахівця-

практика з використанням розробленого параметрично-методологічного базису.

Дослідження виконано завдяки іменній стипендії Верховної Ради України для молодих учених – докторів наук за 2025 рік на виконання наукової роботи: «Формування бренду закладу вищої освіти в соціоекономічних умовах сучасності» (Державний реєстраційний номер: 0125U003367).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гузій Н.В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 488 с.

2. Гук Н.А. Зростання видової різноманітності форм зайнятості за пріоритетними напрямами суспільного розвитку. *Вісник соціально-економічних досліджень*. 2013. Вип. 1 (48). С. 347–353.

3. Гунченко О.Г. Імідж викладача вищої школи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2014. № 4 (63). С. 79–85.

4. Жердєва І.С., Рашидова С.С. Методика формування іміджу викладача вищої школи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2016. № 4 (73). С. 48–61.

5. Марценюк Л.В., Груздєв О.В. Дуальна освіта як засіб ефективного поєднання теорії та практики. *Економіка та держава*. 2021. № 3. С. 58–65. https://doi.org/10.32702/2306-6806.2021.3.58

6. Мороз О.В., Воловодюк С.С. Потенціал і перспективи брендингу у вітчизняному конкурентному середовищі. *Бізнес інформ*. 2014. № 12. С. 479–484.

7. Новіков В.М. Практико-орієнтована модель професійної освіти. *Демографія та соціальна економіка*. 2019. № 2 (36). С. 152–164. https://doi.org/10.15407/dse2019.02.152

8. Семикіна М.В., Іщенко Н.А., Родіонова М.О. Мотивація ефективної зайнятості: проблеми, тенденції, вибір стратегії : монографія. Кіровоград : КОД, 2009. 200 с.

9. Супрунець Т.А. Особливості формування і функціонування довіри та недовіри: мисленнєвий аспект. *Український соціум*. 2015. № 3 (54). С. 48–55.

10. Хомич Л.О. Партнерство педагогічної науки і практики: нові виміри. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи.* 2017. Вип. 1 (13). С. 82–91.

11. Шевченко Л.С. Вторинна зайнятість викладачів у контексті контрактної політики університету. *Конкурентоспроможність в умовах глобалізації: реалії, проблеми та перспективи* : матеріали восьмої Міжнар. наук.-практ. конф., м. Житомир, 2014. Житомир, 2014. С. 134–137.

12. Юник І.Д. Бренд науково-педагогічного працівника вишу : монографія. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2022a. 608 с.

13. Юник І.Д. Специфіка бренд-комунікації викладача вишу зі студентською цільовою аудиторією. *Молодь і ринок.* 2022b. № 3–4 (201–202). С. 146–152. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.255787

14. Ada N., Korolchuk M., Yunyk I. The role of employer branding practices on management of employee attraction and retention. *Economics. Ecology. Socium*. 2023. Vol. 7, No. 1. P. 46–60. https://doi.org/10.31520/2616-7107/2023.7.1-5

15. Gander M. Managing your personal brand. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*. 2014. Vol. 18, No. 3. P. 99–102.

16. LePla F.J., Parker L.M. *Integrated Branding.* 2nd ed. London : Kogan Page Business Books, 2002. 299 p.

REFERENCES:

1. Huzii, N.V. (2007). Katehoriia profesionalizmu v teorii i praktytsi pidhotovky maibutnoho pedahoha [Category of professionalism in the theory and practice of training a future teacher]. *Doctor's thesis*. Kyiv: Natsionalnyi pedahohichnyi un-t im. M.P.Drahomanova [in Ukrainian].

2. Huk, N.A. (2013). Zrostannia vydovoi riznomanitnosti form zainiatosti za priorytetnymy napriamamy suspilnoho rozvytku [Growth of the species diversity of forms of employment in priority areas of social development]. *Visnyk sotsialno-ekonomichnykh doslidzhen – Bulletin of socio-economic research*, *1 (48),* 347–353 [in Ukrainian].

3. Hunchenko, O.H. (2014). Imidzh vykladacha vyshchoi shkoly [Image of a higher school teacher]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Spirituality of the individual: methodology, theory and practice*, *4 (63),* 79–85 [in Ukrainian].

4. Zherdieva, I.S., & Rashydova, S.S. (2016). Metodyka formuvannia imidzhu vykladacha vyshchoi shkoly [Methodology of forming the image of a higher school teacher]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Spirituality of the individual: methodology, theory and practice.*, *4 (73),* 48–61 [in Ukrainian].

5. Martseniuk, L.V., & Hruzdiev, O.V. (2021). Dualna osvita yak zasib efektyvnoho poiednannia teorii ta praktyky [Dual education as a means of effectively combining theory and practice]. *Ekonomika ta derzhava – Economy and state*, *3,* 58–65. https://doi.org/10.32702/2306-6806.2021.3.58 [in Ukrainian].

6. Moroz, O.V., & Volovodiuk, S.S. (2014). Potentsial i perspektyvy brendynhu u vitchyznianomu konkurentnomu seredovyshchi [Potential and prospects of branding in the domestic competitive environment]. *Biznes inform – Business inform*, *12,* 479–484 [in Ukrainian].

7. Novikov, V.M. (2019). Praktyko-oriientovana model profesiinoi osvity [Practically-oriented model of vocational education]. *Demohrafiia ta sotsialna ekonomika – Demography and social economy*, *2 (36),* 152–164. https://doi.org/10.15407/dse2019.02.152 [in Ukrainian].

8. Semykina, M.V., Ishchenko, N.A., & Rodionova, M.O. (2009). *Motyvatsiia efektyvnoi zainiatosti: problemy, tendentsii, vybir stratehii* [*Motivation for effective employment: problems, trends, choice of strategy*]. Kirovohrad: KOD [in Ukrainian].

9. Suprunets, T.A. (2015). Osoblyvosti formuvannia i funktsionuvannia doviry ta nedoviry: myslennievyi aspekt [Peculiarities of the formation and functioning of trust and distrust: a mental aspect]. *Ukrainskyi sotsium – Ukrainian society*, *3 (54),* 48–55 [in Ukrainian].

10. Khomych, L.O. (2017). Partnerstvo pedahohichnoi nauky i praktyky: novi vymiry [Partnership of pedagogical science and practice: new dimensions]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy – Adult education: theory, experience, prospects*, *1 (13)*, 82–91 [in Ukrainian].

11. Shevchenko, L.S. (2014). Vtorynna zainiatist vykladachiv u konteksti kontraktnoi polityky universytetu [Secondary employment of teachers in the context of university contract policy]. *Konkurentospromozhnist v umovakh hlobalizatsii: realii, problemy ta perspektyvy : materialy vosmoi Mizhnar. nauk.-prakt. konf. – Competitiveness in the context of globalization: realities, problems and prospects: materials of the eighth International Scientific-Practical Conference*. (pp. 134–137) Zhytomyr: Zhytomyr. derzh. univer. im. I. Franka [in Ukrainian].

12. Yunyk, I.D. (2022a). *Brend naukovo-pedahohichnoho pratsivnyka vyshu [University professor's brand]*. Kamianets-Podilskyi [in Ukrainian].

13. Yunyk, I.D. (2022b). Spetsyfika brend-komunikatsii vykladacha vyshu zi studentskoiu tsilovoiu audytoriieiu [Specifics of the brand communication of university professorwith student target audience]. *Molod i rynok – Youth and the Market*, *3–4 (201–202),* 146–152. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.255787 [in Ukrainian].

14. Ada, N., Korolchuk, M., & Yunyk, I. (2023). The role of employer branding practices on management of employee attraction and retention. *Economics. Ecology. Socium*, *7 (1),* 46–60. https://doi.org/10.31520/2616-7107/2023.7.1-5 [in English].

15. Gander, M. (2014). Managing your personal brand. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, *18 (3),* 99–102 [in English].

16. LePla, F.J., & Parker, L.M. (2002). *Integrated Branding* (2nd ed). London: Kogan Page Business Books [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 24.01.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.02.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 23.04.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1
ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

Світлана ЖЕЙНОВА
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ……3

Тетяна ЗАВЯЗУН
СИНДРОМ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ЗДО: СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ ЧИННИКІВ……9

Ольга КАНАРОВА
ІМІДЖ ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЕЛЕМЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ……15

Катерина КУЗНЄЦОВА, Марія КОМІСАРИК, Ярина ТАНЯВСЬКА
БЕЗПЕЧНЕ ЦИФРОВЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВИХ ЦИФРОВИХ ЗВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ……23

Юлія МАЛЕЖИК
ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ДИЗАЙНЕРСЬКОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАНЯТТЯХ З МАЛЮВАННЯ……33

Ірина МЕЛЬНИК
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ……40

Ірина НЕГРІЙ
ДЕПРЕСИВНІ ПРОЯВИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЧИСЛА ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ ЯК ЧИННИК РИЗИКУ У ФОРМУВАННІ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ……47

Ольга НЕГРІЙ
«УКРАЇНСЬКИЙ РЮКЗАЧОК ПІДТРИМКИ» ЯК ЗАСІБ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ, ПОСТРАЖДАЛИХ ВНАСЛІДОК НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ (НА ОСНОВІ ДОСВІДУ ФІЛІППІН «BIG BLUE BAG»)……53

РОЗДІЛ 2
ПОЧАТКОВА ОСВІТА

Олександр АНТОНЧУК
РОЛЬ ОРАТОРСЬКОГО МИСТЕЦТВА В ПЕДАГОГІЧНІЙ КОМУНІКАЦІЇ……61

Лілія ВІННІКОВА
ЕВОЛЮЦІЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ У ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ТРАДИЦІЇ……68

Наталія ВІННІКОВА, Станіслав КАРАМАН, Ольга КАРАМАН
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ДЖЕРЕЛЬНОЇ БАЗИ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ СТУПЕНЯ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ……75

Тетяна ГОРОХОВА
ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ З ВИКОРИСТАННЯМ ВЕЛИКИХ МОВНИХ МОДЕЛЕЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МОВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН……82

Софія ГУЦУК
НАВЧАННЯ ТЕХНІКИ ЧИТАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОРІВНЯЛЬНОМУ АСПЕКТІ З ВИВЧЕННЯМ РІДНОМОВНОЇ ОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ……89

Hanna DOVHOPOLOVA
ORGANIZING STUDENTS' SELF-STUDY AS A COMPONENT OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS……96

Вікторія ІМБЕР
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ……103

Аліна КОВАЛЕНКО
ІНТЕГРАЦІЯ НАРОДНОПІСЕННОЇ СПАДЩИНИ У МУЗИЧНУ ОСВІТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ……109

Леся КОЛТОК
ТЕХНОЛОГІЇ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В НАВЧАННІ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ: ШЛЯХ ДО ГЛИБОКОГО РОЗУМІННЯ……114

Інна КОНОВАЛЬЧУК
ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ……120

Наталія ЛАДИНЯК, Тетяна СУКАЛЕНКО
ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ МОВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН……128

Галина МЕЛЬНИЧЕНКО, Ольга ДЕМ'ЯНЕНКО
ТЕХНІКА АНАЛІТИКО-КРЕАТИВНОГО ПИСЬМА У ФОРМАТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ……139

Тетяна ОЛИНЕЦЬ
ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПЕРЕВЕРНУТОГО КЛАСУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ……147

Наталія ОЛІЙНИК, Віта ШАРГОРОДСЬКА
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ……153

Оксана ОНОПРІЄНКО
ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ДЕРЖАВНОМУ СТАНДАРТІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ РЕДАКЦІЙ 2018 І 2025 РОКІВ……161

Наталія ОПАНАСЕНКО, Галина ЧЕРНЕНКО
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НОВОЇ ГЕНЕРАЦІЇ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В НУШ……170

Наталія ПАВЛЮК
АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ……177

Olha PATIYEVYCH, Mariya KOZOLUP, Halyna KRYZHANIVSKA
CROSS-LINGUISTIC ERROR PHENOMENA IN ENGLISH RESEARCH WRITING OF UKRAINIAN AUTHORS: LEXICAL AND ORTHOGRAPHIC ASPECTS……186

Світлана РОМАНЮК, Аліна ПРЕДИК, Оксана КОСТАЩУК
ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ДОСЛІДЖЕНЬ УКРАЇНСЬКИХ НАУКОВЦІВ ПРО ТЕХНОЛОГІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ У ШКОЛАХ З МОВАМИ НАВЧАННЯ НАЦМЕНШИН……196

Неля РУДНИЦЬКА
РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ……205

Наталія ШУЛЬЖУК
СТИЛІСТИЧНІ ЗАСОБИ ДІАЛОГІЗАЦІЇ МОВОЗНАВЧОГО НАУКОВО-НАВЧАЛЬНОГО ТЕКСТУ ...211

РОЗДІЛ 3
СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

Захар БАБІЙ
ВПЛИВ СУЧАСНИХ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ФАХОВИХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ З КОМП'ЮТЕРНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ В УКРАЇНІ……218

Катерина ГАЛАЦИН, Алла ФЕЩУК
ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ……225

Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО, Юлія КРИКУНЕНКО, Людмила МОРОЗ, Лариса СТАХОВА
ПОСЛУГА РАННЬОГО ВТРУЧАННЯ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ АЛАЛІЄЮ……233

Maryna KIRILLOVA
IMPLEMENTATION OF THE 5E MODEL IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING:
A STRUCTURAL-FUNCTIONAL ANALYSIS OF THE STAGES..... 241

Svitlana KUZMENKO
FEATURES OF ORGANIZING THE EDUCATIONAL PROCESS TO FORM AVIATION SPECIALISTS'
AWARENESS OF VARIOUS ACCENTS OF AVIATION ENGLISH..... 248

Тетяна МАРТИНЮК, Людмила ГУСАК
ВПЛИВ МІЖНАРОДНОЇ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ФОРМУВАННЯ
ТРАНСДИСЦИПЛІНАРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ІЗ РАННЬОГО ВТРУЧАННЯ..... 253

Наталія НАЗАРЕНКО
MIND MAPS ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ
У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ..... 264

Наталія САВІНОВА, Марія БЕРЕГОВА, Ганна САВІНОВА
МОВЛЕННЄВА АКТИВНІСТЬ ДИТИНИ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ЛОГОПЕДІЇ
ТА ЛОГОПСИХОЛОГІЇ 270

Ірина ФЕКЕТА
ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ПРИРОДНИЧИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ
ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ПРИКЛАДІ ВИКОРИСТАННЯ ПРАЛІСІВ
ЯК ОСВІТНЬОГО РЕСУРСУ..... 277

Світлана ХАРИЦЬКА, Анна КОЛІСНИЧЕНКО
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕРСОНАЛІЗОВАНОМУ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ
МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ..... 284

Іван ЮНИК
МЕТОДОЛОГІЯ ДІАГНОСТИКИ СТУПЕНЯ РЕЛЕВАНТНОСТІ ПРАКТИЧНОГО
ПІДКРІПЛЕННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ НОСІЯ БРЕНДУ ПОЗА МЕЖАМИ СИСТЕМИ
ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 291

CONTENTS

SECTION 1
PRE-SCHOOL EDUCATION

Svitlana ZHEINOVA
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION
OF UKRAINIAN NATIONAL IDENTI IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN……3

Tetiana ZAVIAZUN
BURNOUT SYNDROME IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF PRESCHOOL TEACHERS:
A SYSTEMIC ANALYSIS OF FACTORS……9

Olga KANAROVA
THE IMAGE OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION AS AN IMPORTANT ELEMENT
OF ENSURING THE QUALITY OF PRESCHOOL EDUCATION……15

Kateryna KUZNIETSOVA, Mariia KOMISARYK, Yaryna TANIAVSKA
A SAFE DIGITAL ENVIRONMENT AS A TOOL FOR FORMING HEALTHY DIGITAL HABITS
IN PRESCHOOL CHILDREN…… 23

Yuliia MALEZHYK
FORMING ELEMENTS OF DESIGN THINKING IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN
DURING DRAWING CLASSES……33

Iryna MELNYK
THEORETICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING
OF PRESCHOOL EDUCATION SPECIALISTS…… 40

Iryna NEHRII
DEPRESSIVE MANIFESTATIONS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN AMONG INTERNALLY
DISPLACED PERSONS AS A RISK FACTOR IN THE FORMATION OF UKRAINIAN
NATIONAL IDENTITY……47

Olha NEHRII
“UKRAINIAN SUPPORT BACKPACK” AS A MEANS OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF YOUNG
CHILDREN AFFECTED BY EMERGENCY SITUATIONS
(BASED ON THE EXPERIENCE OF THE PHILIPPINES “BIG BLUE BAG”)……53

SECTION 2
PRIMARY EDUCATION

Oleksander ANTONCHUK
THE ROLE OF ORATORY ART IN PEDAGOGICAL COMMUNICATION……61

Liliia VINNIKOVA
EVOLUTION OF THE HUMANISTIC PARADIGM OF EDUCATION
IN THE PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL TRADITION……68

Nataliia VINNIKOVA, Stanislav KARAMAN, Olha KARAMAN
CONTEMPORARY APPROACHES TO THE FORMATION OF THE SOURCE BASE
OF PEDAGOGICAL RESEARCH OF DOCTOR OF PHILOSOPHY DEGREE STUDENTS……75

Tetiana HOROKHOVA
DEVELOPING THE GRAMMATICAL COMPETENCE OF PROSPECTIVE TEACHERS
OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE THROUGH THE USE OF LARGE LANGUAGE
MODELS IN THE STUDY OF LINGUISTIC DISCIPLINES……82

Sofiia HUTSUK
DEVELOPING ENGLISH READING SKILLS: A COMPARATIVE ANALYSIS
OF LITERACY INSTRUCTION IN FOREIGN AND NATIVE LANGUAGES AT THE PRIMARY LEVEL…89

Hanna DOVHOPOLOVA
ORGANIZING STUDENTS’ SELF-STUDY AS A COMPONENT OF FOREIGN LANGUAGE
LEARNING AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS ……96

Viktoriia IMBER
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING ENVIRONMENTAL COMPETENCE
IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITHIN THE NATURAL SCIENCE EDUCATIONAL FIELD……103

Alina KOVALENKO
INTEGRATION OF FOLK SONG HERITAGE INTO THE MUSICAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS.....109

Lesia KOLTOK
CRITICAL THINKING TECHNOLOGIES IN NATURAL SCIENCE EDUCATION: THE PATH TO DEEP UNDERSTANDING.....114

Inna KONOVALCHUK
PEDAGOGICAL COMMUNICATION AS THE BASIS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY TEACHERS.....120

Nataliia LADYNIAK, Tetiana SUKALENKO
SPECIFIC FEATURES OF IMPLEMENTING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN LINGUISTIC DISCIPLINES CLASSES.....128

Halyna MELNYCHENKO, Olha DEMIANENKO
ANALYTICAL-CREATIVE WRITING AS A PEDAGOGICAL TECHNIQUE IN PROFESSIONAL TRAINING OF PRE-SERVICE EFL-TEACHERS 139

Tetiana OLYNETS
THE USE OF THE FLIPPED CLASSROOM TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....147

Nataliia OLIINYK, Vita SHARHORODSKA
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SUBJECTIVITY IN FUTURE TEACHERS.....153

Oksana ONOPRIIENKO
RESEARCH ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL PUPILS IN THE STATE STANDARD OF PRIMARY EDUCATION: A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE 2018 AND 2025 EDITIONS.....161

Nataliia OPANASENKO, Halyna CHERNENKO
PREPARING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS OF THE NEW GENERATION FOR TEACHING IN THE NEW SCHOOL SYSTEM.....170

Natalia PAVLYUK
ACADEMIC INTEGRITY AS THE FOUNDATION OF THE PROFESSIONAL ETHICS OF THE FUTURE TEACHER.....177

Olha PATIYEVYCH, Mariya KOZOLUP, Halyna KRYZHANIVSKA
CROSS-LINGUISTIC ERROR PHENOMENA IN ENGLISH RESEARCH WRITING OF UKRAINIAN AUTHORS: LEXICAL AND ORTHOGRAPHIC ASPECTS.....186

Svitlana ROMANIUK, Alina PREDYK, Oksana KOSTASHCHUK
SOURCE DATABASE OF RESEARCH BY UKRAINIAN SCIENTISTS ON TECHNOLOGIES FOR IMPLEMENTING THE LANGUAGE AND LITERARY EDUCATIONAL FIELD IN SCHOOLS WITH LANGUAGES OF INSTRUCTION OF NATIONAL MINORITIES.....196

Nelia RUDNYTSKA
DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN MATHEMATICS LESSONS.....205

Natalia SHULZHUK
STYLISTIC MEANS OF DIALOGIZATION OF LINGUISTIC SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL TEXT.....211

SECTION 3
SPECIAL EDUCATION

Zakhar BABII
THE IMPACT OF MODERN DIGITAL TECHNOLOGIES ON THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF JUNIOR BACHELORS IN COMPUTER ENGINEERING IN UKRAINE.....218

Kateryna HALATSYN, Alla FESHCHUK
DEVELOPMENT OF FUTURE ENGINEERS' PRESENTATION SKILLS IN ENGLISH.....225

Kateryna ZELINSKA-LIUBCHENKO, Yuliia KRYKUNENKO, Liudmyla MOROZ, Larisa STAKHOVA
EARLY INTERVENTION SERVICE IN WORKING WITH CHILDREN WITH ALALIA.....233

Maryna KIRILLOVA
IMPLEMENTATION OF THE 5E MODEL IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING:
A STRUCTURAL-FUNCTIONAL ANALYSIS OF THE STAGES..... 241

Svitlana KUZMENKO
FEATURES OF ORGANIZING THE EDUCATIONAL PROCESS TO FORM AVIATION SPECIALISTS'
AWARENESS OF VARIOUS ACCENTS OF AVIATION ENGLISH..... 248

Tetiana MARTYNIUK, Liudmyla GUSAK
THE IMPACT OF INTERNATIONAL PROJECT ACTIVITIES ON THE FORMATION
OF TRANSDISCIPLINARY COMPETENCE OF EARLY INTERVENTION SPECIALISTS..... 253

Nataliia NAZARENKO
MIND MAPS AS AN EFFECTIVE TOOL FOR DEVELOPING LISTENING SKILLS
IN TEACHING A FOREING LANGUAGE FOR A SPECIFIC PURPOSE..... 264

Nataliia SAVINOVA, Mariia BEREHOVA, Hanna SAVINOVA
CHILD'S SPEECH ACTIVITY AS A RELEVANT ISSUE
OF MODERN SPEECH THERAPY AND LOGOPSYCHOLOGY..... 270

Iryna FEKETA
FORMATION OF ENVIRONMENTAL AND NATURAL SCIENCE COMPETENCIES OF STUDENTS
OF NATURAL SCIENCE SPECIALTIES THROUGH THE USE
OF PRIMEVAL FORESTS AS AN EDUCATIONAL RESOURCE..... 277

Svitlana KHARYTSKA, Anna KOLISNYCHENKO
INTELLIGENT TECHNOLOGIES IN PERSONALIZED FOREIGN LANGUAGE LEARNING
OF FUTURE IT SPECIALISTS..... 284

Ivan YUNYK
METHODOLOGY FOR DIAGNOSTICS THE DEGREE OF RELEVANCE OF PRACTICAL
SUPPORT OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF A BRAND BEARER BEYOND
THE HIGHER EDUCATION SYSTEM..... 291

ACTA PAEDAGOGICA VOLYNIENSES

Випуск 1

Коректура • Ірина Миколаївна Чудеснова

Комп'ютерна верстка • Оксана Іванівна Молодецька

Дата розміщення онлайн – 23.04.2026 р. Дата друку – 28.04.2026 р.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 35,57. Замов. № 0326/258.
Наклад 300 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.