

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Педагогічний факультет
Кафедра теорії та методик початкової освіти

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 14



Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Педагогічний факультет
Кафедра теорії та методик початкової освіти

**СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ:
РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 14

Кам'янець-Подільський
2026

УДК 373.2(063)

C-91

Рецензенти:

Світлана Романюк, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету.

Тетяна Зорочкіна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової і спеціальної освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Редакційна колегія:

Наталія Бахмат, доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету, в.о. ректора Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Наталія Гудима, кандидат філологічних наук, доцент.

Наталія Мелекесцева, кандидат філологічних наук, доцент кафедри, завідувач кафедри теорії та методик початкової освіти.

*Рекомендовано до друку ухвалою вченої ради педагогічного факультету
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 4 від 25 березня 2026 р.)*

C-91 Сучасні технології початкової освіти: реалії та перспективи. Збірник наукових праць. Випуск 14. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, педагогічний факультет, кафедра теорії та методик початкової освіти; редакційна колегія: Бахмат Н.В., Гудима Н.В., Мелекесцева Н.В. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2026. 224 с.

ISBN

У збірнику наукових праць уміщено матеріали, які стали результатом науково-дослідної та пошукової діяльності науковців, викладачів, учителів і здобувачів закладів вищої освіти. Досліджено актуальні проблеми впровадження сучасних технологій в освітній процес закладу загальної середньої освіти, закладу вищої освіти та інших освітніх закладів.

ISBN

УДК 373.2(063)

© Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2026

ЗМІСТ

Наталія АГАПІЄВА

Інтеграція цифрових інструментів в освітній процес початкової школи 7

Анастасія АКСЬОНЕНКО

Шкільна медіація як інструмент психолого-педагогічної підтримки учнів в інклюзивному середовищі початкової школи 13

Людмила БАРДЕЦЬКА

Гейміфікація без гаджетів як ефективний спосіб перетворення уроку на захопливий квест у початковій школі 17

Наталія БЕЖЕНАР

Методика використання генеративного штучного інтелекту для персоналізації навчання в початковій школі 22

Надія БІЛОУСОВА, Світлана ШЕФЕР

Діяльнісне навчання на уроках «Я досліджую світ» у контексті компетентнісного підходу та сучасних освітніх трансформацій 28

Алла БІРЮКОВА

Розвиток дрібної моторики як один зі складників у формуванні творчих компетентностей молодших школярів під час освітнього процесу 32

Анастасія БОЙКО, Олена ФІЛОНЕНКО

Педагогічні умови формування культури спілкування в онлайн-взаємодії 44

Юлія ВАЛЕНТИРОВА

Зняття емоційної напруги в другій половині дня у дітей 1-4 класів 49

Ірина ГЕРАСИМЧУК

Сторітелінг як інструмент розвитку зв'язного мовлення: створення цифрових книг молодшими школярами 55

Юлія ГЕРЦАН

Риторична стійкість молодшого школяра як засіб протидії булінгу та вербальній агресії 60

Олена ГОРБОВА

Арттерапевтичні методики на уроках мистецтва як засіб психологічного розвантаження дітей в умовах війни 66

Тетяна ГОРДІЄНКО

Професійна ідентичність учителя початкових класів в умовах освітніх реформ 71

Наталія ГУДИМА

Роль емоційної інтелігентності у створенні іміджу успішного та сучасного вчителя початкових класів 78

Наталія ДІДИК

Психологічна підтримка молодших школярів в умовах сучасних соціальних викликів 84

Олена ДОВГАНЬ

Інтерактивний зошит як базовий інструментарій розвитку м'яких навичок (Soft skills) учнів початкової школи в умовах НУШ 90

Марина ДОЛМАТОВА

Стратегії підтримки мотивації молодших школярів у гібридному форматі навчання англійської мови 95

Людмила ДЯЧЕНКО

Технологія «М'яких навичок» (Soft skills) в інклюзивному класі: розвиток емпатії через спільну проєктну діяльність 103

Галина КАДИШ

Реалізація технології «Щоденні 5» як інструмент педагогічної трансформації в умовах сучасної початкової освіти 110

Тетяна КАРПЕНКО

Методика навчання аргументації молодших школярів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» 115

Аліна КИРИЛЕНКО

Методологічні підходи до інтеграції логопедичних ігор у зміст мовно-літературної галузі в інклюзивних класах НУШ 121

Ольга КОВАЛЬЧУК

Дидактична гра як ефективний засіб розвитку пізнавальної діяльності молодших школярів 127

Охана KURTEVA

Innovative teaching methods in the training of future primary school teachers: from professional adaptation to continuous development 133

Тетяна МАЗКА

Проєктні та дослідницькі методи на уроках «Я досліджую світ» як умова розвитку компетентностей учнів початкової школи 137

Олеся МАРТИНА	
Формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах інтегрованого та інклюзивного освітнього середовища	141
Світлана МЕЛЬНИК	
Когнітивно-візуальний підхід до вивчення самостійних частин мови на уроках української мови в 3–4 класах	146
Наталія МЄЛЕКЄСЦЕВА	
Трансформація професійної діяльності вчителя початкової школи засобами цифрового сервісу notebooklm	154
Людмила МОСКОВЧУК	
Невмотивоване використання англізмів у освітньому процесі НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	159
Олексій МУКОВІЗ, Людмила КРАСЮК	
Етична поведінка молодших школярів у контексті сучасних соціальних трансформацій: теоретичні засади формування	165
Тетяна ОЛИНЕЦЬ, Катерина ТКАЧ	
Формування іншомовної лексичної компетентності молодших школярів засобами brainstorming	170
Лариса ПРИСНЯК	
Проектування авторських коміксів як засіб активізації пізнавального інтересу під час вивчення службових частин мови	175
Наталія ТРЕТЯК	
Розвиток творчого потенціалу молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва	182
Тетяна САФРОНЮК	
Стратегії ефективної комунікації вчителя з батьками-ВПО	187
Наталія СОЛОВЕЙ	
Інтерактивна панель як один із технічних засобів активізації пізнавальної діяльності молодших школярів	193
Олена СТОЦЬКА	
Stem-освіта в початковій ланці: формування дослідницької компетентності через метод спроб і помилок	201

Тетяна СУРЖУК, Людмила БІСОВЕЦЬКА,

Тетяна КОСТОЛОВИЧ

Формування в учнів початкових класів умінь досліджувати науково-художні тексти 208

Дар'я ФЕДОРЕНКО

Формування патріотизму в учнів 1–2 класів засобами інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у контексті компетентнісного підходу НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ 215

Катерина ЮРЧУК

Використання естетотерапії природними та ігровими засобами у виховному процесі молодших школярів 218

Наталія АГАПІЄВА,
заступник директора з навчально-виховної роботи
Хотинської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №1
Чернівецької області

ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасний етап розвитку національної системи освіти характеризується глибокою трансформацією освітнього процесу, що зумовлено впровадженням концепції «Нова українська школа» [7] та оновленим Державним стандартом початкової освіти [3]. Одним із ключових викликів для педагога сьогодні є формування у молодших школярів цифровій компетентності – однієї з 11 ключових компетентностей, визначених Законом України «Про освіту».

Актуальність інтеграції цифрових інструментів [11] у початковій ланці освіти зумовлена декількома стратегічними чинниками:

1. Згідно з чинним нормативом, навчання не може обмежуватися лише репродуктивним відтворенням знань. Цифровізація дозволяє створити динамічне освітнє середовище, де учень опановує навички пошуку, аналізу та критичного оцінювання інформації вже з першого класу.

2. Концепція НУШ ставить у центр особистість дитини. Використання інтерактивних платформ, адаптивних тренажерів і мультимедійних ресурсів дає змогу реалізувати диференційований підхід, враховуючи темп навчання та особливості сприйняття кожного учня [7].

3. В умовах викликів сьогодення (дистанційне та змішане навчання) цифрові інструменти стають не просто додатком, а єдиним стабільним майданчиком для комунікації між учителем, учнем та батьками.

4. Сучасні діти мають специфічні механізми сприйняття інформації, де переважає візуалізація та інтерактивність. Інтеграція цифрових рішень у вивчення української мови, математики та курсу «Я досліджую світ» дозволяє подолати розрив між теоретичними знаннями та практичним досвідом дитини.

Отже, цифровізація освітнього процесу в початковій школі є не лише вимогою технічного прогресу, а необхідною умовою створення безпечного, сучасного та ефективного середовища, що відповідає європейським стандартам якості освіти.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та практичне розкриття особливостей інтеграції цифрових інструментів в освітній процес

початкової школи відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти та концепції Нової української школи.

Теоретико-методологічне підґрунтя впровадження цифрових та інформаційно-комунікаційних технологій в освітній простір України закладено у фундаментальних працях В. Бикова [1], який обґрунтував концепцію створення та розвитку цифрового освітнього середовища як відкритої системи. Питання формування цифрової компетентності вчителя та учня як ключової складової сучасної освіти ґрунтовно досліджено у роботах Н. Морзе [6] та О. Співаковського [10].

Особливості цифровізації саме початкової ланки освіти в контексті реалізації концепції «Нова українська школа» та Державного стандарту початкової освіти перебувають у центрі уваги низки сучасних науковців, зокрема питання трансформації методів навчання та розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів у цифровому середовищі висвітлено у працях О. Савченко, яка наголошувала на важливості збереження балансу між традиційними та інноваційними підходами [9]. Досвід упровадження гейміфікованих електронних ресурсів та технологій змішаного навчання (зокрема в межах всеукраїнського проекту «Розумники») представлений у дослідженнях Т. Пушкарьової [8]. Використання хмарних сервісів та інтерактивних платформ для моделювання освітнього процесу в початковій школі аналізує С. Литвинова [4]. Порівняння вітчизняних і зарубіжних стратегій діджиталізації початкової освіти, а також адаптація європейського досвіду в українські реалії досліджується О. Локшиною [5]. Інноваційні підходи до інтегрованого навчання та візуалізації навчального матеріалу (зокрема за допомогою графічних органайзерів) активно впроваджуються у методичних розробках І. Большакової [2] та М. Пристінської [11].

Інтеграція цифрових інструментів в освітній процес початкової школи не повинна бути самоціллю, а має виступати ефективним засобом досягнення очікуваних результатів навчання, визначених Типовими освітніми програмами. Системний підхід до цифровізації уроків української мови та читання передбачає класифікацію інструментів за їх дидактичним призначенням.

Для оптимізації навчання доцільно використовувати такі групи інструментів:

- Інструменти візуалізації та когнітивного моделювання (Canva, Pixton, Storyboard That) – для створення ментальних карт, інфографік та коміксів.

- Інтерактивні платформи для закріплення знань (LearningApps, Wordwall, Quizizz) – дозволяють перетворити виконання вправ на ігрову діяльність із миттєвим зворотним зв'язком.

- Мультимедійні ресурси для розвитку читацької компетентності (електронні бібліотеки, сервіси для створення буктрейлерів) стимулюють інтерес до читання через синтез тексту, звуку та відео.

У контексті реалізації Державного стандарту початкової освіти цифрові ресурси доцільно класифікувати за їхньою рольовою моделлю в освітньому процесі та типом когнітивної діяльності учнів [3]. Виокремимо:

1. Ресурси для візуалізації та структурування навчальної інформації. Ця група інструментів спрямована на реалізацію принципу наочності та сприяє формуванню логічних зв'язків. Вони дозволяють перетворити абстрактні мовні поняття (наприклад, систему частин мови) у конкретні візуальні образи. Наприклад, Canva, Genially, Coggle (для побудови ментальних карт), Pixton (для створення навчальних коміксів). За допомогою таких цифрових ресурсів учні здійснюють перекодування текстової інформації у графічну, у них розвивється візуальна грамотність.

2. Інтерактивні тренажери та сервіси гейміфікованого контролю – ресурси, що забезпечують миттєвий зворотний зв'язок та стимулюють пізнавальний інтерес через ігрові механіки (бали, рівні, лідерборди). Наприклад, LearningApps.org, Wordwall, Quizizz, Kahoot!. За допомогою таких ресурсів в учнів початкових класів розвиваються правописні і граматичні навички, здійснюють оперативний моніторинг навчальних досягнень, а також підвищують навчальну мотивацію.

3. Електронні освітні ігрові ресурси комплексного типу – цілісні програмні рішення, розроблені спеціально під навчальні програми, що містять сценарії уроків, інтерактивні завдання та анімації. Наприклад, електронні підручники, мультимедійний контент «Розумники» (Smart Kids), платформа «МійКлас». Таким чином учні здійснюють комплексну підтримку вивчення теми, вчителі забезпечують індивідуальну освітню траєкторію молодших школярів.

4. Платформи для колаборації та спільної творчої діяльності – інструменти, що забезпечують взаємодію в системі «вчитель–учень» та «учень–учень», сприяючи розвитку соціальної та комунікативної компетентностей. Наприклад, Padlet, Jamboard, Google Classroom. За допомогою таких цифрових платформ учителі мають змогу організувати групову роботу, учні створюють спільні проекти (наприклад, групове створення цифрової книги казок).

5. Мультимедійні ресурси для розвитку мовленнєвої та читацької діяльності – спеціалізовані сервіси, що поєднують аудіосупровід, текст та елементи доповненої реальності для глибшого занурення в літературний твір. Наприклад, StoryJumper (створення цифрових книжок), аудіобібліотеки, сервіси для створення QR-кодів із посиланнями на додаткові матеріали. В учнів формується навичка усного мовлення, розвивається творча уява, здійснюється популяризація читання в цифровому середовищі загалом.

Для забезпечення об'єктивності наукового дослідження проаналізуємо інтеграцію цифрових інструментів з позиції системного підходу, виділивши як стимулювальні чинники, так і потенційні виклики, що виникають в освітньому процесі початкової школи [11].

1. Перевагами інтеграції цифрових інструментів є:

- використання інтерактивних елементів перетворює рутинне вивчення граматичних правил на динамічний процес. Це сприяє підвищенню внутрішньої мотивації учнів, що критично важливо для молодшого шкільного віку;

- цифрові платформи дозволяють реалізувати диференційований підхід. Учень може працювати у власному темпі, отримуючи завдання відповідного рівня складності, що відповідає принципам дитиноцентризму НУШ [7];

- мультимедійні засоби (анімації, комікси, інфографіки) допомагають подолати складність сприйняття абстрактних мовних категорій, забезпечуючи перехід від наочно-образного до словесно-логічного мислення;

- інтерактивні тести та тренажери забезпечують миттєву перевірку результатів, що дозволяє учневі самостійно коригувати помилки, а вчителю – проводити експрес-діагностику рівня засвоєння матеріалу;

- раннє залучення до роботи з освітніми ресурсами сприяє формуванню критичного ставлення до інформації та навичок безпечної поведінки в мережі.

2. Недоліками та потенційними ризиками є:

- тривала робота з екранними пристроями може призводити до зорової втоми, порушення постави та перезбудження нервової системи. Необхідне суворе дотримання санітарного регламенту (обмеження безперервного часу роботи з гаджетами);

- надмірне захоплення яскравими візуальними образами та короткими форматами (кліпове сприйняття) може ускладнити формування навичок

роботи з довгими лінійними текстами та глибокого аналізу літературних творів;

- заміна живого спілкування взаємодією з інтерфейсом програми може негативно вплинути на розвиток комунікативної компетентності та емоційного інтелекту;

- нерівномірний доступ учнів до швидкісного інтернету або якісного обладнання (особливо в умовах дистанційного навчання) може створювати освітні розриви;

- ризик формального використання технологій («цифровізація заради цифровізації»), коли інструмент не несе дидактичного навантаження, а лише відволікає від мети уроку.

Ефективність цифровізації початкової освіти значною мірою детермінована рівнем взаємодії між закладом освіти та родиною. У межах реалізації концепції «Педагогіка партнерства» роль батьків трансформується від пасивного нагляду до активного фасилітаторства цифрової діяльності дитини. На основі аналізу вікової психології та санітарно-гігієнічних вимог, пропонуємо такі науково-методичні рекомендації:

1. Батькам необхідно забезпечити дотримання часових лімітів, визначених санітарним регламентом для закладів загальної середньої освіти.

2. Домашнє середовище має стимулювати використання цифрових інструментів як засобів самовираження. Замість репродуктивних ігор, батькам рекомендується залучати дитину до створення спільних медіапроектів (електронних сімейних щоденників, цифрових історій). Це сприяє розвитку вищих рівнів пізнавальної діяльності за таксономією Блума – аналізу, синтезу та створення.

3. Батьківська підтримка має включати елементи просвітництва щодо безпеки в кіберпросторі. Розвиток критичного ставлення до контенту формується через спільне обговорення джерел інформації та їхньої достовірності, що є базою для формування інформаційно-комунікаційної компетентності.

4. Стимулювання дитини до пояснення алгоритму роботи з освітнім застосунком (наприклад, як вона створювала комікс про частини мови) є потужним рефлексивним інструментом. Процес вербалізації власних дій у цифровому середовищі сприяє глибокому засвоєнню навчального матеріалу та розвитку логічного мислення (метакогнітивний підхід).

5. Поєднання цифрових завдань із традиційними (письмо рукою, малювання, фізична активність) забезпечує гармонійний розвиток обох півкуль головного мозку та запобігає формуванню гаджет-залежності.

Отже, успішна інтеграція цифрових технологій у початковій школі потребує створення єдиного цифрового континууму між закладом загальної середньої освіти та домом, де батьки виступають гарантами безпеки, модераторами творчості та партнерами у навчанні.

Список використаних джерел

1. Биков В.Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки. *Інформатизація освіти і науки : зб. наук. праць*. Київ, 2019. Вип. 1. С. 5–18.

2. Большакова І. В., Пристінська М. С. Інтегроване навчання: тематичні дні у 1 класі : посібник для вчителя. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 160 с.

3. Державний стандарт початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 26 грудня 2025 р. № 1810. [URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025) (дата звернення: 19.03.2026).

4. Литвинова С. Г. Хмарно орієнтоване навчальне середовище закладу загальної середньої освіти : монографія. Київ : Компринт, 2016. 236 с.

5. Локшина О. І. Стратегії діджиталізації загальної середньої освіти в Європейському Союзі. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 3. С. 16–25.

6. Морзе Н. В. Формування цифрової компетентності вчителів початкової школи. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2018. № 4. С. 3–9.

7. Нова українська школа: poradnik dla vchytel'ya / za zag. red. N. M. Bibik. Kyiv : Litera LTD, 2018. 160 s.

8. Пушкарьова Т. М. Проєкт «Розумники» (Smart Kids) як складник цифрової трансформації початкової освіти. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2019. №2. С. 10–14.

9. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ : Грамота, 2012. 504 с.

10. Співаковський О. В. ІТ-інструменти в освітньому процесі: виклики та перспективи. *Інформаційні технології в освіті*. 2021. Вип. 48. С. 7–15.

11. Цифрова компетентність вчителя : методичні рекомендації / за ред. О.В. Овчарук. Київ : ІТЗН НАПН України, 2022. 64 с.

Анастасія АКСЬОНЕНКО,

викладач-стажист кафедри виховних технологій та педагогічної творчості
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

ШКІЛЬНА МЕДІАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ УЧНІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасний етап реформування національної системи освіти в Україні характеризується фундаментальним переходом від застарілих сегрегаційних моделей до філософії повної інклюзії. Цей процес передбачає не лише формальну фізичну присутність дитини з особливими освітніми потребами (ООП) у класі, а й її глибоку соціальну та емоційну інтеграцію в колектив [4]. Відповідно до Концепції Нової української школи вчитель постає ключовим суб'єктом, відповідальним за проектування безпечного та стимулюючого простору.

Проте інклюзивне середовище за своєю природою є надзвичайно інтенсивним у соціальному аспекті, оскільки різноманітність поведінкових моделей та способів сприйняття інформації неминуче створює зони напруження. Конфлікти в таких класах часто виникають не через свідому ворожість, а через бар'єри в комунікації або сенсорне перевантаження. Традиційні директивні методи управління дисципліною в цих умовах виявляються малоефективними, що зумовлює гостру потребу у впровадженні шкільної медіації як гнучкої стратегії підтримки, заснованої на відновному підході [2].

Медіація в закладі освіти розглядається як добровільний і конфіденційний процес, у якому вчитель або підготовлений посередник допомагає сторонам налагодити конструктивний діалог [3]. На відміну від адміністративного втручання, цей метод не фокусується на пошуку винних, а спрямовує зусилля на відновлення стосунків та виправлення завданої емоційної шкоди. Методологічним фундаментом такої практики є синергія теорії емоційного інтелекту та педагогіки партнерства.

В інклюзивному контексті медіація набуває особливого значення, оскільки вона базується на ідеї соціального конструктивізму, де дитина створює свою соціальну реальність через взаємодію з іншими. Це дозволяє вчителю реалізувати суб'єкт-суб'єктний підхід, де учень з особливими освітніми потребами виступає активним учасником вирішення власних життєвих ситуацій, а не пасивним об'єктом педагогічного впливу [5].

Для молодшого школяра з особливими освітніми потребами міжособистісна суперечка часто перетворюється на непереборний бар'єр, що посилює відчуття соціальної ізоляції. Психолого-педагогічна підтримка через медіацію дозволяє нівелювати цей негативний вплив шляхом глибокої вербалізації прихованих почуттів та потреб. Багато дітей, наприклад із розладами аутичного спектра або мовленнєвими порушеннями, мають труднощі з вираженням внутрішнього стану, тому медіатор допомагає дитині «озвучити» свої переживання через прості та зрозумілі мовні конструкції або альтернативні засоби комунікації.

Розвиток емпатії та здатності до децентрації є ще одним критично важливим аспектом. Медіація вчить дитину виходити за межі власного егоцентризму, що особливо важливо для формування толерантного ставлення нормотипових учнів до своїх однокласників [1]. Коли через фасилітований діалог діти дізнаються, що агресивна реакція одного учня була лише способом захисту від надмірного шуму, це докорінно змінює соціальну динаміку в класі, перетворюючи роздратування на співчуття та готовність до допомоги.

Процес надання підтримки через медіацію в початковій школі вимагає чіткого дотримання етапності, яка адаптована до вікових особливостей дітей. На початковому етапі вчитель створює безпечний фізичний простір, де сторони почуваються захищеними, та встановлює базові правила комунікації. Далі слідує фаза розповіді історій, під час якої кожна сторона викладає власне бачення подій, а медіатор використовує техніки активного слухання та перефразування для уточнення сенсів [2].

Найвідповідальнішим є етап виявлення потреб, де за допомогою «сильних запитань» вчитель допомагає дітям зрозуміти, яка саме потреба – у безпеці, дружбі чи справедливості – була порушена. Завершується сесія спільним пошуком рішень та укладанням угоди, яка в початковій школі може мати форму спільного малюнка або «диплома миру». Це виховує у дітей відповідальність за виконання домовленостей та зміцнює їхню соціальну компетентність.

Ефективність медіації в інклюзивному середовищі значною мірою залежить від попереднього етапу – психолого-педагогічної підготовки дитини з ООП до вступу в діалог. На відміну від нормотипових однолітків, такі учні часто потребують додаткових опор для розуміння самої суті процесу.

Для цього вчителю доцільно використовувати соціальні історії – короткі ілюстровані розповіді, які описують майбутню подію: хто такий медіатор, чому ми будемо розмовляти та якими є правила безпеки.

Важливим інструментом є також візуальна підтримка (картки емоцій, піктограми PECS, шкала інтенсивності почуттів), що допомагає дитині ідентифікувати свій стан, якщо вербальна комунікація ускладнена. Створення «ресурсного куточка» або зони сенсорного розвантаження перед початком сесії дозволяє знизити рівень тривожності та запобігти емоційній нестабільності під час обговорення чутливих питань, що робить медіацію не стресовим фактором, а терапевтичним досвідом.

Становлення вчителя як медіатора вимагає радикальної відмови від авторитарної позиції. В інклюзивному класі ця роль стає ще більш значущою через необхідність тісної координації з асистентом вчителя. У цьому процесі вчитель-медіатор фокусується на загальній груповій динаміці та утриманні нейтралітету, тоді як асистент виконує функцію психологічного «перекладача» для дитини з ООП [5]. Асистент допомагає учню впоратися з емоційним напруженням під час розмови, але при цьому вкрай важливо, щоб він не вирішував конфлікт замість дитини, а лише підтримував її суб'єктність у діалозі.

Однією з найефективніших форм медіаційної підтримки в інклюзії є «Кола порозуміння». Це не просто спосіб вирішення конкретного інциденту, а системна виховна практика, яка може проводитися регулярно для профілактики конфліктів [1]. Кола підтримки допомагають дитині з ООП відчувати себе невід'ємною частиною спільноти, особливо після кризових ситуацій або періодів відсутності в школі. В такий спосіб діти вчаться демократичним цінностям та інклюзивній культурі не через теоретичні уроки, а через щоденний досвід рівноправного спілкування та спільного прийняття рішень.

Попри очевидну користь, інтеграція медіації в шкільну практику зіштовхується з певними викликами. Найпершим бар'єром є дефіцит часу в умовах насиченої навчальної програми, хоча інвестиція 15 хвилин у медіацію сьогодні зазвичай економить години на вирішення затяжних конфліктів у майбутньому [2]. Також суттєвим ризиком є скептичне ставлення деяких батьків, які звикли до традиційної каральної дисципліни. Вчитель у такому разі має виступати просвітителем, пояснюючи, що саме відновний підхід формує у дитини стійку внутрішню мораль та навички самоконтролю, на відміну від страху перед покаранням.

Успішна інклюзія в контексті НУШ – це насамперед командна робота дорослих, де конфлікти нерідко виникають через різне бачення стратегій розвитку дитини або через емоційне напруження. Використання медіаційних технік у тріаді «вчитель – асистент – батьки» стає запобіжником професійного вигорання команди супроводу [2].

Вчитель-лідер у цій ситуації виступає не лише медіатором для дітей, а й фасилітатором для дорослих. Наприклад, коли виникає непорозуміння між батьками нормотипових дітей та батьками дитини з ООП, медіація дозволяє перевести дискусію з мови звинувачень на мову спільних потреб (потреба в безпеці, якісній освіті, дружній атмосфері). Асистент вчителя при цьому виконує роль «адвоката» інтересів дитини, забезпечуючи її суб'єктність навіть тоді, коли рішення приймають дорослі. Такий комплексний підхід формує навколо дитини цілісне підтримувальне середовище, де дорослі демонструють модель конструктивного партнерства.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що шкільна медіація в інклюзивному середовищі початкової школи – це не просто метод припинення суперечок, а фундаментальна система психолого-педагогічної підтримки. Вона забезпечує емоційну безпеку, виховує критично важливі «м'які навички» (soft skills) та формує суб'єктну позицію кожного учня. Реалізація цієї стратегії потребує системного навчання педагогів та інтеграції медіаційних компетенцій у стандарти фахової підготовки. Тільки через побудову культури діалогу ми зможемо створити школу, де кожна дитина, незалежно від її індивідуальних особливостей, зможе почуватися повноцінним учасником освітнього процесу та розкрити свій потенціал у атмосфері взаємоповаги.

Список використаних джерел

1. Popovič Ju., Shyshak A. Resolving online conflicts of primary school students through school mediation. *Acta educationis*. Kraków : Avalon Sp. Z o.o., 2024. No. 8. S. 22–39.
2. Душкова Г., Ілікчієва К., Прокопчук М. Медіація – інструмент ефективного розв'язання шкільного конфлікту. Вища школа адвокатури НААУ : вебсайт. 2021. URL: <https://www.hsa.org.ua/blog/mediatsiya-instrumentefektyvnogo-rozv-yazannya-shkilnogo-konfliktu>
3. Про медіацію : Закон України від 16 листоп. 2021 р. № 1875-IX. URL :<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1875-20>
4. Про освіту : Закон України від 05 верес. 2017 р. № 2145-VIII. URL :<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
5. Шишак А., Руденський Р., Гомотюк О. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної і початкової освіти до здійснення медіації у професійній діяльності. *Гуманітарні студії : історія та педагогіка*. 2025. № 1. С. 167–179. DOI:<https://doi.org/10.35774/gsip2025.01.167>

Людмила БАРДЕЦЬКА,
вчитель початкових класів Нестеровецької гімназії
Дунаєвецької міської ради Хмельницької області

ГЕЙМІФІКАЦІЯ БЕЗ ГАДЖЕТІВ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ СПОСІБ ПЕРЕТВОРЕННЯ УРОКУ НА ЗАХОПЛИВИЙ КВЕСТ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У сучасних умовах цифровізації освіти виникає парадоксальна ситуація: надмірне екранне навантаження призводить до швидкої втомлюваності та зниження концентрації уваги молодших школярів. Гейміфікація без гаджетів (аналогова гейміфікація) постає як життєздатна альтернатива, що дозволяє зберегти високий рівень залученості учнів, не створюючи додаткового техногенного тиску на їхнє здоров'я. Актуальність теми зумовлена необхідністю пошуку інтерактивних офлайн-інструментів, які перетворюють статичний урок на динамічний квест, де дитина стає активним суб'єктом пізнання через гру, соціальну взаємодію та розв'язання проблемних завдань у реальному часі.

Молодший шкільний вік характеризується переходом від ігрової до навчальної діяльності, тому м'яка інтеграція ігрових механік (сюжет, нагороди, рівні, зворотний зв'язок) у структуру уроку дозволяє природним шляхом розвивати критичне мислення та емоційний інтелект. Аналогові квести стимулюють рухову активність та розвиток Soft Skills, що часто нівелюється при індивідуальній роботі з гаджетом.

Реалізація гейміфікованих квест-технологій без застосування цифрових пристроїв базується на ключових положеннях реформи загальної середньої освіти України. Згідно з Державним стандартом початкової освіти [1], освітній процес має бути спрямований на формування ключових компетентностей, зокрема соціальної та громадянської. Гейміфікований квест у класі ідеально реалізує вимоги стандарту щодо реалізації діяльнісного підходу, де учень не отримує готові знання, а здобуває їх у процесі «пошуку скарбів» чи розв'язання логічних загадок.

Інтеграції освітніх галузей: квест дозволяє в межах одного сюжету поєднати математичні обчислення, мовні завдання та природничі дослідження.

В основі НУШ [2] лежить принцип дитиноцентризму та педагогіки партнерства. Аналогова гейміфікація забезпечує:

- навчання через гру – концепція чітко визначає гру як провідний метод навчання в 1–2 класах та важливий інструмент у 3–4 класах;

- створення безпечного та мотивувального середовища – відсутність оцінювального стресу (заміна оцінок на ігрові бали чи артефакти) сприяє формуванню впевненості у власних силах.

Відповідно до Професійного стандарту вчителя [6] сучасний педагог має володіти такими трудовими функціями:

- проектування освітнього середовища (здатність учителя трансформувати звичайний кабінет у «ігровий простір квесту» свідчить про високий рівень методичної майстерності);

- психолого-педагогічна підтримка (використання ігрових механік дозволяє вчителю проводити м'яку діагностику лідерських якостей, рівня тривожності та навичок командної роботи без використання стандартизованих тестів).

Дослідження механізмів гейміфікації (ігрофікації) в початковій ланці освіти без застосування гаджетів базується на синтезі класичної педагогіки гри та сучасних концепцій активного навчання. У вітчизняному науковому просторі цю проблематику в різних аспектах розробляли такі вчені, зокрема О. Савченко, В. Сухомлинський. В основі будь-якої аналогової гейміфікації лежать ідеї О. Савченко [7], яка розглядала гру як провідний метод формування пізнавальної самостійності молодшого школяра. Вона наголошувала на важливості «дидактичної гри», де ігровий сюжет не відволікає від навчання, а є його внутрішнім двигуном. Концептуальні засади «школи радості» В. Сухомлинського також є базовими для безгаджетової гейміфікації, оскільки вони акцентують увагу на емоційному залученні дитини через казку, подорож та гру на лоні природи. Н. Морзе є провідним експертом із цифровізації, її праці щодо *механік гейміфікації* (бали, лідерборди, бейджі) є універсальними. Вона обґрунтовує, що гейміфікація – це насамперед психологічний підхід, а не технічний засіб [3]. О. Коношевський досліджує ігрові технології як засіб інтенсифікації навчання, вказуючи на те, що офлайн-ігри (квести, рольові ігри) забезпечують глибшу соціальну інтеграцію учнів порівняно з індивідуальною роботою за монітором.

О. Пометун, розробляючи методику інтерактивного навчання, висвітлює квест як форму організації навчальної діяльності, що стимулює критичне мислення. У її працях квест розглядається як дослідницька технологія, що може бути реалізована за допомогою «маршрутних листів», «станцій» та «підказок» у фізичному просторі класу [5]. І. Кондратець фокусує увагу на ігрових методах емоційного розвантаження, що є критично важливим для збереження ментального здоров'я молодших школярів без збільшення екранного часу.

У дослідженнях Т. Пушкарьової (проект «Розумники») та С. Литвинової розглядаються адаптивні моделі навчання. Попри їхній фокус на цифрові ресурси, науковці підкреслюють важливість *змішаних підходів*, де маніпуляція реальними об'єктами (картками, конструкторами) є необхідною умовою формування сенсомоторних навичок дитини.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та методичне розроблення моделі гейміфікації освітнього процесу в початковій школі без використання цифрових пристроїв; висвітлення потенціалу аналогових квест-технологій як засобу формування ключових компетентностей учнів, підвищення їхньої пізнавальної мотивації та забезпечення психоемоційного комфорту в межах реалізації концепції «Нова українська школа».

Реалізація гейміфікованого підходу без застосування гаджетів у нашому ліцеї базується на впровадженні структурно-функціональної моделі «Урок-пригода». Ця модель трансформує стандартні етапи уроку в елементи ігрового наративу, зберігаючи при цьому виконання програмових вимог.

У процесі апробації методики нами було виокремлено три базові інструменти, що замінюють цифровий інтерфейс:

- Замість статичного плану уроку на дошці розміщується візуальна карта маршруту. Кожен етап уроку – це «станція» або «перешкода». Учні переміщують фізичний маркер (символ класу) після виконання дидактичного завдання. Це забезпечує наочність цілепокладання та візуалізацію прогресу.

- Замість традиційних балів за кожне успішно виконане завдання (мовний диктант, математичний приклад) учні отримують «кристали знань» або «енергоблоки» (кольорові жетони). Наприкінці уроку ці артефакти конвертуються в колективну нагороду (наприклад, право обрати тему наступного дослідження).

- Інструмент для розвитку адаптивності. Під час уроку вчитель вводить елемент непередбачуваності: «Туман невідомості» (додаткове складне запитання) або «Допомога союзника» (право на консультацію з другом). Це стимулює критичне мислення та емоційну стійкість.

Для системного впровадження ми розробили алгоритм ітераційного квесту (Табл.1), який легко адаптується до будь-якої теми:

Алгоритм ітераційного квесту

Етап ігрового циклу	Педагогічна дія	Дидактичний результат
Експозиція (Брифінг)	Отримання «архівного конверта» з проблемним запитанням уроку.	Мотивація та актуалізація знань.
Когнітивний виклик	Робота з «Картками-ключами». Кожна правильна відповідь відкриває частину загальної схеми/пазлу.	Засвоєння нового матеріалу через пошук.
Колаборативна взаємодія	Групове розв'язання ситуативного завдання «Рятувальна операція».	Формування соціальної компетентності.
Фінальний тест-драйв	Зіставлення отриманих «ключів» для відкриття «скрині знань» (рефлексивної коробки).	Систематизація та узагальнення знань.

Важливим елементом практики є використання «Дерева вмінь». Це паперовий органайзер, розміщений у класі, де кожен учень наклеює «листок-досягнення» після опанування конкретної навички (наприклад, «Я вмю розв'язувати задачі на дві дії»). Така візуалізація особистісного зростання без використання гаджетів:

- сприяє формуванню адекватної самооцінки;
- реалізує принцип індивідуальної освітньої траєкторії;
- мінімізує конкурентний стрес, зміщуючи акцент на особистісний прогрес.

Досвід упровадження безгаджетової гейміфікації свідчить, що аналоговий квест є потужним дидактичним інструментом, який дозволяє:

- підвищити рівень концентрації уваги на 25-30% за рахунок фізичної маніпуляції об'єктами;
- знизити рівень шкільної тривожності через заміну оцінювального тиску ігровим нарративом;
- повністю виконати вимоги Державного стандарту початкової освіти в частині розвитку діяльнісної та дослідницької компетентностей.

Науково-методична цінність даного підходу полягає в його універсальності: він не потребує високовартісного обладнання, але забезпечує високу якість освітнього процесу через глибоку емоційну залученість учнів.

На основі результатів апробації аналогових ігрових моделей пропонуємо такі науково-методичні орієнтири для вчителів початкових класів:

1. Проектування ігрового наративу (легенди). Сюжет квесту має корелювати з когнітивним розвитком учнів: для 1–2 класів – це казки та подорожі (наочно-образне мислення), для 3–4 класів – детективні розслідування, наукові експедиції чи космічні стратегії (початок формування словесно-логічного мислення). Ігрова легенда повинна бути інтегрованою в усі етапи уроку, а не бути лише «яскравою обгорткою» на початку заняття. Кожне дидактичне завдання має наближати героїв до фінальної мети.

2. Організація фізичного освітнього простору. Розділити клас на «локації» (станція «Обчислювальна», мис «Граматичний», долина «Дослідників»). Це стимулює рухову активність учнів. Використовувати великий паперовий банер або магнітну дошку для фіксації прогресу. Учні мають бачити, скільки «рівнів» пройдено та скільки залишилося до розв'язання головної проблеми.

3. Трансформація системи оцінювання в ігрову прогресію. Використовувати фізичні накопичувачі успіху: наклейки, жетони, «пазли знань». Це реалізує принцип формувального оцінювання НУШ, де фокус зміщується з помилки на прогрес. Уводити механіки, де успіх всієї команди залежить від вкладу кожного учня. Це нівелює нездорову конкуренцію та розвиває навички взаємодопомоги.

4. Робота з «продуктивною помилкою». Впровадити концепцію «життів» у квесті. Помилка не призводить до негативної оцінки, а лише вимагає «перезавантаження» завдання або пошуку «додаткового ресурсу» (підказки). Це знімає страх перед невдачею та стимулює дослідницький ризик. Замість прямої допомоги вчителя, надавати учням «сувої мудрості» з навідними запитаннями.

5. Рефлексивний аналіз після гри. Обов'язковим етапом є вихід з ігрового стану. Провести обговорення за схемою: «Що ми відчували в ролі дослідників?» → «Які знання нам допомогли виграти?» → «Як ми можемо використати це в реальному житті?». Педагогу важливо фіксувати власні спостереження за зміною поведінкових моделей учнів у грі для подальшої корекції виховного плану.

Отже, гейміфікація без гаджетів у початковій школі – це не просто розвага, а педагогічна технологія інтенсифікації навчання. Вона дозволяє вчителю створити умови для глибокого занурення учнів у навчальний матеріал, зберігаючи їхнє фізичне та ментальне здоров'я. Дослідницька компетентність, сформована в аналоговому квесті, стає надійним фундаментом для подальшої освіти дитини в цифровому світі.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 26 грудня 2025 р. № 1810. [URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025) (дата звернення: 19.03.2026).
2. Концепція «Нова українська школа» : теоретичні засади реформування середньої освіти / за заг. ред. М. Грищенка. Київ : МОН України, 2016. 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/>
3. Морзе Н. В. Гейміфікація в освіті: теорія і практика. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 60. № 4. С. 1–17.
4. Онопрієнко О. В. Формування дослідницької компетентності молодших школярів у процесі навчання. *Початкова школа*. 2021. № 3. С. 8–12.
5. Пометун О. І. Квест як інноваційна технологія навчання у початковій школі. *Початкова школа*. 2019. № 5. С. 14–19.
6. Професійний стандарт за професією «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» : затв. наказом М-ва розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 29 серп. 2024 р. № 1225. URL: Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» Міністерство освіти і науки України_(дата звернення: 15.03.2026).
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ : Грамота, 2012. 504 с.
8. Шумейко Ю. М. Ігрофікація в початковій освіті: практичний аспект. *Вісник психології і педагогіки*. 2021. Вип. 24. С. 45–51.

Наталія БЕЖЕНАР,

вчитель початкових класів

Хотинської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №1

Чернівецької області

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасний етап розвитку початкової освіти характеризується наявністю суттєвої асиметрії в рівнях навчальних досягнень учнів. Така деструктивна тенденція зумовлена тривалою практикою дистанційного навчання та накопиченням значних освітніх втрат. У таких умовах традиційні підходи до диференціації навчання демонструють недостатню ефективність через високу часозатратність для педагога.

Упровадження генеративного штучного інтелекту та великих мовних моделей стає стратегічним рішенням, що базується на таких чинниках:

- генеративний штучний інтелект забезпечує миттєву адаптацію лексико-синтаксичної складності навчальних текстів, варіативність темпоральних характеристик викладу та диференціацію типів когнітивних завдань відповідно до індивідуального профілю учня;

- технології ШІ виконують роль адаптивного асистента для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, здійснюючи автоматичне спрощення мовних конструктів та генерацію мультимодальних опор;

- делегування ШІ рутинних дидактичних завдань (проєктування контрольних-вимірювальних матеріалів, планів-конспектів) дозволяє вчителю зосередитися на фасилітації комунікативного середовища та психоемоційній підтримці школярів;

- інтеграція ШІ в освітній процес початкової школи відповідає Державній стратегії цифровізації, закладаючи фундамент критичної цифрової компетентності як ключової навички XXI століття.

Проблема імплементації інтелектуальних систем в освітній простір є об'єктом міждисциплінарного дискурсу у світовій та вітчизняній науці.

У міжнародному науковому просторі ключові вектори дослідження окреслені в працях Kasneci et al. (2023), де проаналізовано вплив LLMs на методологію створення адаптивного освітнього контенту; UNESCO (2023–2025) у програмному документі «Guidance for generative AI in education and research», що визначає етичні та прагматичні рамки використання ШІ; Ruder (2024), який обґрунтовує потенціал ГШІ у системі адаптивного формувального оцінювання;

Український науковий дискурс представлений розвідками науковців Бердянського державного педагогічного університету (А. Дрокіна, І. Упатова, Т. Шаньскова та ін., 2025), які фокусуються на підготовці майбутніх учителів до використання ШІ в STEM-орієнтованому навчанні; Ю. Сучікової та Н. Цибуляк (2025), що розглядають етико-правові аспекти делегування когнітивних завдань системам ШІ; І. Візнюка та С. Шарова, які здійснюють систематизацію методичних моделей використання ШІ в національному освітньому просторі;

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розробка методичного інструментарію використання генеративного штучного інтелекту

(зокрема моделі ChatGPT та аналогічних LLMs) як засобу персоналізації навчання в початковій школі, а також визначення етичних меж та дидактичних ризиків його імплементації в освітній процес НУШ.

Ефективність використання мовних моделей у початковій ланці базується на переході від репродуктивного споживання контенту до адаптивного конструювання знань. Методичний арсенал учителя в умовах цифровізації доцільно структурувати за функціональними рівнями:

1. Рівень дидактичної адаптації. Ця стратегія реалізує принцип доступності через автоматизовану обробку текстових масивів. Використання ШІ для трансформації складних наукових чи літературних текстів у багаторівневі версії (Tiered Reading). Це дозволяє одночасно задовольняти освітні потреби учнів із різним темпом оволодіння навичкою читання, зберігаючи єдину тематичну спрямованість уроку. Можливість ШІ пояснювати одне й те саме явище (наприклад, «фотосинтез» або «додавання з переходом через розряд») через різні аналогії — від казки до спортивної гри, залежно від домінуючого типу інтелекту дитини.

2. Рівень інтерактивного тьюторингу. ГШІ виступає як медіатор між учнем та джерелом інформації, стимулюючи дослідницьку активність. Учень вступає в діалог із ШІ, який виконує роль історичного персонажа або об'єкта природи. Це активізує навички постановки проблемних запитань та розвитку емпатії. Замість надання фінального результату, ШІ програмується на надання «підказок-орієнтирів», що відповідає теорії Виготського про «зону найближчого розвитку».

3. Рівень операційного проектування. Якість персоналізації прямо корелює з рівнем професійної компетентності педагога в галузі промпт-інжинірингу. Науково обґрунтована архітектура запиту (промпту) має містити чотири обов'язкові компоненти:

- контекстуальна роль (визначення експертної позиції ШІ (наприклад, «діти як методист НУШ»);

- параметри цільової аудиторії (врахування вікових особливостей, освітніх втрат чи ООП);

- дидактичне завдання (чітка вказівка на очікуваний продукт (план, тест, адаптований текст);

- стилістичні обмеження (кількість слів, складність лексики, тон викладу).

Сценарії імплементації ГШІ в освітні галузі (НУШ)

Освітня галузь	Методичний прийом	Результат персоналізації
Мовно-літературна	«Трансформер стилю»	Створення версій тексту для аудіалів, візуалів та кінестетиків.
Математична	«Контекстуалізатор задач»	Переклад абстрактних чисел у площину індивідуальних інтересів учня.
Природнича (ЯДС)	«Генератор гіпотез»	Формування індивідуальних маршрутів для мінідосліджень.
Мистецька	«Креативний співавтор»	Створення словесних описів для візуалізації художніх образів.

Науковий аналіз вказує на небезпеку «делегування мислення» алгоритмам. Для запобігання цьому методична система має передбачати:

- обов'язкову верифікацію (учень повинен порівняти дані ШІ з авторитетним джерелом (підручником);
- етап рефлексії (аналіз того, як саме ШІ допоміг розв'язати проблему, а не просто констатація результату).

Реалізація потенціалу генеративного штучного інтелекту як інструмента персоналізації навчання в початковій школі потребує впровадження специфічних методичних моделей, що відповідають віковим когнітивним особливостям учнів та вимогам Державного стандарту початкової освіти [2]. Ми виокремили чотири ключові моделі, що забезпечують диференціацію та когнітивний супровід у межах різних освітніх галузей.

1. Модель лексико-семантичної адаптації «Трансформер тексту». Дана модель базується на теорії читацької рецепції та спрямована на подолання освітніх втрат у навичках розуміння прочитаного через зниження когнітивного навантаження.

Освітня галузь: Мовно-літературна (2–3 класи).

Методичний зміст – використання ШІ для рерайтингу автентичного тексту. Алгоритм автоматично нівелює складні підрядні конструкції, замінюючи абстрактні дефініції на конкретно-образні структури, релевантні досвіду дитини.

Наприклад, під час опрацювання теми «Природні явища» вчитель використовує ШІ для генерації трьох рівнів тексту про полярне сяйво: «казковий» (із метафоричними опорами для учнів з труднощами читання), «репортажний» (базовий рівень) та «науково-дослідницький» (із залученням термінології для обдарованих дітей).

Результат – забезпечення інклюзивності та рівного доступу до змісту уроку при збереженні індивідуального темпу рецепції.

2. *Модель контекстуальної математичної персоналізації*. Модель орієнтована на подолання бар'єру між абстрактним математичним апаратом та суб'єктивним життєвим світом школяра.

Освітня галузь: Математична (3–4 класи).

Методичний зміст – екстремальна диференціація через інтеграцію індивідуальних преференцій учня в умови текстових задач.

Наприклад, під час вивчення теми «Швидкість, час, відстань» ГШІ за запитом педагога трансформує інваріантну математичну логіку в персоналізовані сценарії: для прихильників спорту – задачі про рух м'яча; для шанувальників гейміфікації (Minecraft, Roblox) – про швидкість будівництва об'єктів; для любителів природи — про міграційні маршрути тварин.

Результат – різке підвищення внутрішньої мотивації та перехід від механічного обчислення до усвідомленого моделювання ситуації.

3. *Модель ітераційного тьюторингу «Діалоговий дослідник»*. В основі моделі лежить метод проблемного навчання та технологія «сократівських запитань», що стимулюють ініціативність учня.

Освітня галузь: Природнича / «Я досліджую світ» (4 клас).

Методичний зміст – ШІ програмується на роль мовленнєвого партнера (персонажа або об'єкта), який не надає готову відповідь, а спонукає дитину до висунення та перевірки гіпотез.

Наприклад, дослідження теми екології через діалог із «Пластиковою пляшкою» (роль ШІ). Учень має самостійно сформулювати запитання про походження, період розпаду та можливості ресайклінгу, отримуючи у відповідь зустрічні запитання, що стимулюють логічний висновок.

Результат – розвиток критичного мислення та здатності до верифікації інформації в інтерактивному режимі.

4. *Модель креативної колаборації «Цифровий співавтор»*. Модель базується на концепції мультимодальності та розвитку вербального інтелекту через візуальні образи.

Освітня галузь: Мистецька / Технологічна (2–4 класи).

Методичний зміст – спільна творча діяльність, де учень виступає в ролі ідеолога (промпт-інженера), а ШІ – інструмента технічної візуалізації або стилістичного розширення тексту.

Наприклад, під час створення опису фантастичної істоти дитина вводить базові характеристики, а ШІ допомагає збагатити опис епітетами та метафорами, пропонуючи варіанти візуалізації образу.

Результат – активізація словникового запасу та розвиток точності слововживання в процесі «спілкування» з алгоритмом.

Отже, запропоновані моделі демонструють, що ГШІ в початковій школі є не заміником інтелектуальної праці, а потужним дидактичним скафолдингом. Його використання дозволяє вчителю реалізувати ідею «навчання для кожного», перетворюючи стандартний параграф на динамічне освітнє середовище, адаптоване до унікального когнітивного профілю учня.

Для забезпечення дидактичної ефективності та мінімізації когнітивних і етичних ризиків під час використання ГШІ як інструмента персоналізації навчання, педагогам рекомендуємо дотримуватися таких методичних орієнтирів:

- Жоден продукт, згенерований мовною моделлю (адаптований текст, система запитань, умови задач), не може бути імплементований в освітній процес без експертної оцінки вчителя. Педагог має перевіряти контент на предмет «галюцинацій» ШІ, фактологічної точності та відповідності лінгвістичним нормам, релевантним віковій групі.

- Використання ГШІ має розглядатися як тимчасова когнітивна опора. Методично доцільно поступово ускладнювати запити та зменшувати рівень автоматизованої підтримки, стимулюючи перехід учня від роботи з адаптованими текстами до аналізу автентичних джерел, що відповідає концепції випереджального навчання.

- Навчання молодших школярів основам взаємодії з ШІ (3–4 класи) має фокусуватися на розвитку логічного мислення та точності слововживання. Побудова запиту (промпту) повинна розглядатися як окрема мовленнєва вправа на структурування думки та визначення цільових параметрів продукту.

- Автоматизація рутинних дидактичних операцій за допомогою ШІ має на меті вивільнення часового ресурсу вчителя для посилення фасилітативних функцій: індивідуального консультування, емоційної підтримки та організації соціальної взаємодії, яку алгоритми не здатні реплікувати.

- Необхідно забезпечити суворе дотримання часових норм роботи з цифровими пристроями (згідно з Санітарним регламентом). Паралельно слід закладати фундамент академічної доброчесності, навчаючи дітей розрізняти результати власної інтелектуальної праці та допоміжні функції ШІ.

Список використаних джерел

1. Візнюк І. М., Шаров С. В. Використання систем штучного інтелекту в освітньому процесі: методичний аспект. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2024. Вип. 74. С. 45–52.

2. Державний стандарт початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 26 грудня 2025 р. № 1810. [URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025) (дата звернення: 19.03.2026).

3. Професійний стандарт за професією «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» : затв. наказом М-ва розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 29 серп. 2024 р. № 1225. URL: [Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» Міністерство освіти і науки України](#) (дата звернення: 15.03.2026).

4. Kasneci E., Sesagiri Raamkumar A. et al. ChatGPT for good? On the opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*. 2023. Vol. 103. 102274. doi: 10.1016/j.lindif.2023.102274.

5. Ruder S. Generative AI in Language Education: From Content Creation to Formative Assessment. *Journal of Educational Technology Systems*. SAGE Publications, 2024. Vol. 52, Issue 3. P. 312–329.

6. Vygotsky L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge : Harvard University Press, 1978. 159 p.

Надія БІЛОУСОВА,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти, психології та менеджменту

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Світлана ШЕФЕР,

учитель початкових класів, учитель-методист

ОЗО «Причорноморський ліцей» Визирської сільської ради

Одеського району Одеської області,

асистент кафедри педагогіки, початкової освіти, психології

та менеджменту Ніжинського державного університету

імені Миколи Гоголя

ДІЯЛЬНІСНЕ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ТА СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Сучасний етап розвитку освіти характеризується глибокими трансформаційними процесами, спрямованими на формування особистості, здатної до самостійного мислення, творчої діяльності та ефективної взаємодії у суспільстві. У зв'язку з цим особливого значення

набуває реалізація компетентнісного підходу, який передбачає формування в учнів не лише системи знань, а й уміння застосовувати їх у різних життєвих ситуаціях.

Концепція Нової української школи визначає діяльнісний характер навчання як один із ключових принципів організації освітнього процесу. Саме діяльність учнів виступає основою формування компетентностей, розвитку пізнавальної активності, критичного мислення та самостійності. Особливо важливою є реалізація діяльнісного підходу на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ», який поєднує природничу, соціальну, громадянську та здоров'язбережувальну освітні галузі.

Попри значну увагу науковців до проблеми компетентнісного навчання, питання ефективної організації діяльнісного підходу у процесі викладання інтегрованих курсів у початковій школі потребує подальшого теоретичного осмислення та практичного обґрунтування.

Проблеми компетентнісного підходу в освіті розкрито у працях О. Савченко, Н. Бібік, І. Беха, О. Пометун та інших дослідників. У наукових розвідках зазначається, що компетентнісне навчання передбачає інтеграцію знань, умінь, навичок, цінностей та досвіду діяльності.

Особливості організації інтегрованого навчання у початковій школі та реалізації курсу «Я досліджую світ» висвітлюють Н. Бібік, Т. Байбара, О. Волощенко, Р. Шиян. У їхніх працях підкреслюється значення дослідницької діяльності, спостережень, експериментів, проектної роботи та інших форм активного навчання.

Водночас питання системного впровадження діяльнісного навчання на уроках інтегрованих курсів потребує подальшого осмислення у контексті сучасних освітніх змін.

Метою статті є обґрунтування сутності діяльнісного навчання на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» та визначення педагогічних умов його реалізації у контексті компетентнісного підходу та сучасних освітніх трансформацій.

Діяльнісне навчання ґрунтується на положенні про те, що знання формуються і засвоюються у процесі активної діяльності учнів. У такому навчанні учень виступає не пасивним споживачем інформації, а активним учасником освітнього процесу, який самостійно здобуває знання, досліджує, аналізує та робить висновки.

Основними ознаками діяльнісного навчання є:

- активна участь учнів у пізнавальному процесі;
- орієнтація на розв'язання практичних і життєвих задач;

- організація навчання через дослідження, експерименти, спостереження;

- розвиток критичного та творчого мислення;
- формування здатності до співпраці.

Діяльнісний підхід передбачає зміну ролі вчителя. Учитель виступає не лише джерелом інформації, а організатором освітнього середовища, наставником і фасилітатором навчальної діяльності учнів.

Інтегрований курс «Я досліджую світ» має значний потенціал для реалізації діяльнісного навчання, оскільки його зміст спрямований на пізнання навколишнього середовища через практичну діяльність, дослідження та взаємодію.

Одним із важливих напрямів діяльнісного навчання є організація дослідницької діяльності учнів. Молодші школярі можуть виконувати прості досліди, проводити спостереження за природними явищами, аналізувати результати та формулювати висновки. Наприклад, під час вивчення теми про властивості води учні можуть проводити досліди з випаровуванням, замерзанням або розчиненням речовин.

Іншим важливим аспектом є використання проєктної діяльності. Робота над мініпроєктами сприяє формуванню навичок планування, пошуку інформації, співпраці та презентації результатів. Наприклад, учні можуть створювати проєкти на теми: «Рослини нашого краю», «Як зберегти чистоту води», «Безпечна дорога до школи».

Ефективними є також інтерактивні методи навчання, серед яких:

- робота в парах і групах;
- дискусії;
- рольові ігри;
- навчальні ситуації;
- проблемні запитання.

Такі методи сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів та формуванню комунікативних умінь.

Компетентнісний підхід передбачає формування в учнів здатності застосовувати знання у практичних ситуаціях. Саме діяльнісне навчання створює умови для такого застосування.

На уроках «Я досліджую світ» діяльнісне навчання сприяє формуванню ключових компетентностей, зокрема:

- природничої компетентності;
- громадянської та соціальної компетентностей;
- уміння навчатися впродовж життя;
- екологічної грамотності;

інформаційно-цифрової компетентності.

Через активну діяльність учні навчаються аналізувати інформацію, робити висновки, приймати рішення та відповідально ставитися до навколишнього середовища.

Ефективність діяльнісного навчання значною мірою залежить від організації освітнього процесу. До основних педагогічних умов належать:

1. Створення розвивального освітнього середовища. Навчальний простір має стимулювати пізнавальну активність, дослідження та експериментування.

2. Використання різноманітних методів навчання. Поєднання дослідницьких, ігрових, проєктних та інтерактивних методів сприяє розвитку інтересу до навчання.

3. Організація співпраці учнів. Групова та парна робота допомагає формувати навички комунікації та взаємодії.

4. Зв'язок навчання з реальним життям. Завдання мають бути наближені до життєвих ситуацій, що підвищує мотивацію учнів.

5. Рефлексія навчальної діяльності. Учні повинні мати можливість аналізувати власні досягнення та труднощі.

Діяльнісне навчання є важливою умовою реалізації компетентнісного підходу у початковій освіті. Воно сприяє формуванню активної, самостійної та відповідальної особистості, здатної до пізнання та творчої діяльності. Інтегрований курс «Я досліджую світ» має значний потенціал для реалізації діяльнісного підходу, оскільки передбачає дослідження, спостереження, експерименти, проєктну та практичну діяльність учнів.

Ефективне впровадження діяльнісного навчання потребує реалізації відповідних педагогічних умов, використання сучасних методів навчання та активної взаємодії учнів у процесі пізнання.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні методичних рекомендацій щодо організації діяльнісного навчання на уроках інтегрованих курсів у початковій школі та дослідженні його впливу на формування ключових компетентностей учнів.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. Київ: Кабінет Міністрів України, 2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 5.03.26)

2. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.

3. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.

Алла БІРЮКОВА,
вчитель початкових класів,
вчитель-методист, тифлопедагог,
Кам'янець-Подільської спеціальної школи
Хмельницької обласної ради

РОЗВИТОК ДРІБНОЇ МОТОРИКИ ЯК ОДИН ЗІ СКЛАДНИКІВ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Дитина за своєю природою – істота допитлива, прагне пізнати невідоме, їй притаманні нормальна увага, уява, пам'ять, мислення та інші психічні якості. Все це є запорукою успішного навчання в школі.

Освітній процес потрібно наповнити такою творчою діяльністю, яка б сприяла повному задоволенню й розвитку пізнавальних можливостей учнів. Ефективність роботи значно підвищується при дотриманні таких психолого-педагогічних умов:

- створення емоційної, доброзичливої атмосфери у процесі виконання творчих завдань;

- здійснення опори на інтереси кожного учня, потреби, потенційні можливості тощо при організації діяльності учнів із розв'язання творчих завдань;

- пробудження в кожного школяра дослідницької активності, поглиблення інтересу до творчої діяльності, що далі спонукає до успішних дій та досягнення поставленої мети.

Вивчення психологічних та педагогічних механізмів виявлення творчих здібностей у дітей молодшого шкільного віку є однією з актуальних проблем сучасної освіти. Це зумовлено специфікою розвитку суспільства, психологічної науки та педагогічної практики. Творчість лежить в основі як загального розвитку природи, еволюції, так і в розвитку кожної окремої особистості, в її самоідентифікації, оскільки кожна людина від природи наділена здатністю до творчості, творчим потенціалом. Розвиток творчих здібностей передбачає впровадження в освітній процес гуманістичного принципу організації освіти, коли в центрі знаходиться особистість учня з її потребами, інтересами і можливостями.

Освітня галузь «Технології» в молодших класах реалізується через зміст навчальних предметів «Трудове навчання» та «Інформаційно-комунікативна грамотність», які є початковою ланкою загальної системи

трудового навчання та виховання учнів. Трудове навчання в початковій школі є однією з ланок неперервної технологічної освіти, що логічно продовжує дошкільну освіту, створює базу для успішного опанування учнями технологій основної школи та здобуття професійної освіти. Трудове навчання в початкових класах є першою сходинкою до вибору майбутньої професії.

Одним з важливих аспектів трудового навчання в тому, що воно повинно сприяти фізичному розвитку дітей: зміцненню кісткової системи, укріпленню м'язів, розвитку процесів дихання, кровообігу, покращенню координації рухів, підвищенню витривалості організму. Фізичний розвиток учнів початкових класів походить особливо інтенсивно, і уроки праці мають певні можливості для сприяння цьому. М'язова робота в процесі трудової діяльності впливає на якісні функціональні зміни в клітинах, підвищує їх життєздатність, укріплює скелетну систему. У процесі трудової діяльності посилюється кровообіг і частішає дихання, воно стає глибшим, серце і легені працюють на повну потужність, відбувається інтенсивне збагачення киснем всього організму, внаслідок чого долаються застійні явища у всіх ділянках тіла, в т.ч. у головному мозку. Психологічний аспект вимагає, щоб трудове навчання забезпечувало розвиток особистості учня, його психічних процесів сприймання, уваги, пам'яті, мислення, уяви тощо. Експериментально доведено, що саме в молодшому шкільному віці трудова діяльність вперше стає якісно особливою стадією в розвитку мислення дитини. Це відбувається тому, що у дітей чуттєво-предметна трудова діяльність, звершуючись зовнішньо заради одержання матеріального продукту праці, одночасно стає пізнавальною, тобто понятійною.

Розвивальна функція трудового навчання повинна реалізуватися у всебічному розвитку розумових здібностей дітей, їх конструктивного технічного мислення, художніх смаків тощо. Уроки праці мають гармонійно забезпечувати і фізичний, і розумовий розвиток молодших школярів. В цілому уроки трудового навчання у початковій школі мають педагогічний смисл тільки тоді, коли у комплексі розвивають розум (знання, інтелект), руки (уміння), серце (емоції) і душу (ставлення, цінності) кожної дитини.

Корекційна функція всіх видів праці забезпечується доцільним підбором трудових завдань, дозуванням трудових зусиль дітей, спеціальними вправами щодо розвитку і закріплення в учнів процесів аналізу, синтезу, порівняння, запам'ятовування, мовлення, рухів, емоційно-вольової сфери.

За переконаннями В. Сухомлинського існує взаємодія трудового навчання із загальним розвитком і вихованням учнів (моральним, естетичним, фізичним, інтелектуальним). Прогресивні ідеї виданого українського педагога, дають нам переконливе уявлення про творчий характер трудової діяльності здобувачів освіти. Спілкування з мистецтвом, проблемне навчання, поєднання розумової та фізичної праці, дозволяють сформувати цілісність особистості молодших школярів. В. Сухомлинський стверджував, що трудова майстерність досягається руховими вправами, точністю взаємодії лівої і правої рук. Між рукою і мозком багато двосторонніх зв'язків, «розвиток дитини у кінчиках її пальців». З огляду на це потрібно використовувати багатофункціональний вплив роботи з пластичними матеріалами (глина, пластилін) на розвиток вправності дитячих рук. В. Сухомлинський писав: «Джерела здібностей і обдарувань дітей на кінчиках їх пальців. Від пальців, образно кажучи, ідуть найтонші струмочки, які живлять джерело творчої думки». Творчість дітей В. Сухомлинський розглядав як «...глибоко своєрідну сферу їхнього духовного життя, самовираження і самоутвердження, в якому яскраво виявляється індивідуальна самотність кожної дитини ...». Основним засобом розвитку художньої творчості молодших школярів є уроки трудового навчання: технічної і художньої праці. Робота з папером і картоном, конструювання художніх виробів з різних матеріалів, зокрема і природних, робота з текстильними матеріалами передбачає не тільки репродуктивне спрямування праці, але і її творчий характер, особистісно значущий для учнів.

При певному корекційному та педагогічному впливі образотворча діяльність і художня праця представляють широку можливість для роботи в цьому напрямку. У процесі засвоєння дітьми ряду графічних умінь вдосконалюється тонка моторика рук, що позитивно впливає на розвиток мови і формування комунікативних навичок.

Заняття різними видами образотворчої діяльності активізують сенсорний розвиток дитини, просторове сприйняття, позитивно впливають на формування мови, сприяють удосконаленню комунікативних навичок а також розвиває дрібну моторику рук.

Якщо розглядати задачі зображувальної діяльності та художньої праці з точки зору розвитку дрібної моторики в учнів молодших класів, зокрема у дітей з особливими освітніми потребами, то слід виділити:

- власне роботу над м'язами кистей рук і пальців;
- розвиток тактильних відчуттів;
- удосконалення зорово-рухової координації.

У результаті корекційних занять та занять з художньої праці відбувається поступове вдосконалення дрібної моторики рук. Процес зображення вимагає від дитини певного рівня сформованості таких компонентів ручної вмільості, як технічні навички, освоєння формотворчих рухів та регуляції малювальних рухів за швидкістю, розмаху, силі. Ранній розвиток цих здібностей забезпечує успішне освоєння образотворчої діяльності, сприяє підвищенню інтересу до цієї діяльності і створює сприятливі умови для всебічного розвитку особистості дитини а також у майбутньому попередити виникнення значних труднощів у навчальній діяльності.

Метою кожного корекційного заняття та уроків має бути:

- розширення уяви дітей;
- розвиток сенсомоторики;
- формування контролю і оцінки особистої діяльності;
- розвиток в учнів художнього смаку, відчуття прекрасного, вміння уявляти, фантазувати, придумувати щось нове і нестандартне;
- приносити радість, не допускаючи втоми;
- розвивати дрібну моторику і координацію рук.

Відмінним засобом для розвитку рухів пальців рук є **робота з папером**. М'яття, згортання, складання, м'якого паперу (газети, серветки) – легка техніка роботи, доступна учням початкових класів особливо для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. Отримані клаптики паперу є прекрасним матеріалом для створення композицій. З учнями початкових класів можна використовувати техніку папероскручування та паперопластики.

Мої діти з охоче працюють з різними видами паперу, так як папір легко піддається обробці. Якщо дитині пропонувати різні сорти паперу, він отримає уявлення про те, що папір буває м'яким, жорстким, і різної щільності, отже, з ним можна працювати по-різному.

У результаті діти знайомляться з різними видами паперу, вчать з ним працювати, створювати паперові шедеври.

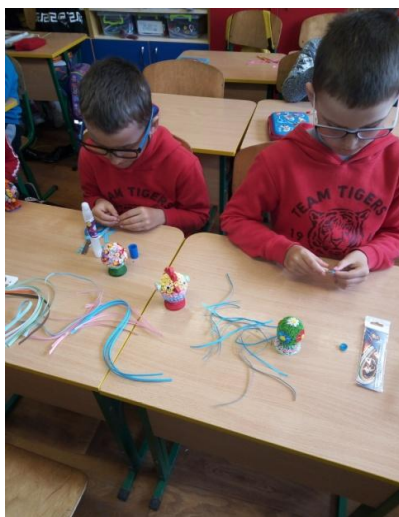
Діти мого класу брали участь у архітектурному проєкті «Місто майбутнього» та створили своє маленьке місто.

Працюючи над проєктом, учні розвивали **когнітивні функції мозку** (здатність розуміти, пізнавати, вивчати, усвідомлювати, сприймати і переробляти зовнішню інформацію), а саме:

- вчилися планувати, контролювати та оцінювати власні дії;
- вчилися аналізувати, синтезувати, узагальнювати;

- розвивали увагу, пам'ять, мислення (логічне, абстрактне та критичне);
- розвивали вміння орієнтуватись у просторі;
- розвивали дрібну моторику (вирізування, склеювання, креслення, розфарбовування);
- розвивали вміння працювати в команді;
- розвивали свої соціально-комунікативні навички тощо.

Квілінг дуже цікава та доступна техніка, яка може використовуватись у будь якій сфері творчої діяльності людини. Вироби в стилі квілінгу можуть служити як: окремі експонати, елементи оздоблення, прикраси, іграшки, сувеніри і т.п. Таку техніку можна використовувати при вивченні



окремих тем до навчальних програм, а можна використовувати цілу навчальну програму, адже об'єм матеріалу для вивчення величезний.

На Великдень діти мого класу робили своїм близьким подарунки.

Безсумнівним залишається факт, що квілінг не тільки цікавий, а ще й має велике значення для розвитку дрібної моторики рук дітей та їх творчих здібностей особистості.



Техніка квілінгу тісно пов'язана з оригамі, паперопластикою, витинанкцю, паперовою аплікацією, моделюванням виробів з паперу

Мета не просто навчити здобувачів освіти виготовляти картинки, панно та декоративні вироби і сувеніри, а й показати дітям їх творчі можливості, стимулювати їх до власної творчої діяльності до самовираження, самовдосконалення та розвивати дрібну моторику рук. Шляхом застосування техніки оригамі діти опановують елементарні геометричні поняття.

Здобувачі освіти знайомляться з основними принципами конструювання при створенні моделей; виготовляють



предметно-декоративні, сюжетно-тематичні аплікації та об'ємні композиції, вироби з простих плоских і об'ємних модулів, різноманітні вітальні листівки, прикраси до світ та створюють власні конструкції. Учні мого класу прийняли активну участь у Інженерному тижні. Інженерний тиждень – проєкт для учнів молодших, середніх та старших класів, покликаний зацікавити наукою і дати поштовх дітям до розвитку власного інженерного потенціалу.

Діти отримали велику гамму задоволення. Інженерний винахід кожного гідний нагороди. Весь клас отримав сертифікат за краще інженерне рішення.

У процесі навчання створюю для своїх дітей атмосферу невимушеності, вільного спілкування та організувати такі умови праці, щоб кожній дитині було цікаво та корисно на заняттях.



На корекційних заняттях та уроках застосовую різноманітні методи навчання: пояснювально-ілюстративні (розповідь, пояснення, бесіда, демонстрація); репродуктивні (відтворювальні); проблемно-пошукові (проблемне викладання матеріалу). Перевагу надаємо інтерактивним та ігровим методам. Під час занять використовуємо сюжетно-рольові ігри, ігри-змагання та ігри-конкурси, одночасно використовуючи посібники, роздатковий матеріал, технологічні картки (схеми-малюнки).

Використовуючи різні прийоми роботи з папером та техніки оригамі, виготовляють вироби, прикраси, вітальні листівки сувеніри до свят та подарунки своїм близьким.

Користь малювання для дітей безсумнівна і обґрунтована з наукової точки зору:

- Малювання дуже добре прокачує мозок.

- Малювання допомагає освоїти швидкочитання. Малюнки допомагають краще чути, жити усвідомлено і вчать помічати дрібниці.

- Малювання – дуже хороша ранкова зарядка для мозку! Художні заняття розвивають дрібну моторику, а це – стимуляція ділянок мозку, відповідальних за мислення, мову, зорову і рухову пам'ять, координацію.

- Під час малювання задіяні обидві півкулі головного мозку, активно виникають міжпівкульні зв'язки. У дитини розвивається просторовий інтелект і увага.

Для розвитку ручних умінь і підготовки руки до письма у дошкільний період слід відпрацьовувати ритмічне штрихування, легкість руху і вільного переміщення руки по всьому аркушу паперу. Тут використовують не тільки кольорові олівці, крейда, гелеві ручки, воскові олівці, свічки. Розвивати дрібну моторику рук, координацію рухів допомагає пальчиковий живопис, малювання нитками, сіллю відбитками різних дрібних предметів, долоньками.

Розвиваючи асоціативне мислення, навички орієнтації в просторі, проектування на площині, малювання важливе для школярів, як ключ до розуміння математичних, фізичних моделей і освоєння інших дисциплін.

Малювання – процес, який передбачає експерименти, креативність, індивідуальне бачення предметів. Саме в процесі роботи над малюнком дитина вчиться сприймати свої помилки – а як шанс створити щось нове і унікальне. Малюнки, цілеспрямованість і творчість. В процесі роботи дитина отримує реальний результат – малюнок. Це вчить його цілеспрямованості і формує орієнтацію на результативну діяльність. Процес створення картини, як творчого результату, дозволяє відчувати себе творцем, що сприятливо позначається на його самооцінці і самоідентифікації. Через малювання дитина самовиражається, проектує на папір свій психологічний стан. Малювання вважається заспокійливим і заспокійливим заняттям. Особливо корисно малювати дітям, схильним до примх, депресій і неврозів.



Малювання пластиліном дуже цікава техніка. Дитина підключає сенсорні відчуття. Розвиваючи дрібну моторику дитина відчуває колір на дотик. Ця робота привчає дітей до тонкощів, на тренуванні вказівного пальця, тому загладжування необхідно саме вказівним, а не великим пальцем.

Пластиліновий живопис – одна з улюблених технік учнів. Батьки теж із задоволенням працюють разом зі своїми дітками. Методика «Пластилінові візерунки» використовується для вивчення сформованості операцій вдавлення і розкочування при роботі з пластиліном.



Учені запевняють, ліплення і гончарство розвивають дрібну моторику у дитини, що особливо важливо у процесі формування у дитячої психіки. Розпис та декорування виробів з глини сприяють

розвитку уяви у дітей і формують у них художній смак. На заняттях дитина під керівництвом педагога набуває навичок створення повноцінного виробу, контролює його якість і вчиться розподіляти час. Під час групового майстер-класу у дитини відпрацьовуються комунікативні навички, вона вчиться мистецтву спілкування з іншими дітьми і пізнає особливості командної роботи.



Прищеплюючи дитині з юного віку любов до будь-якого ремесла, проявляється можливість не тільки проявити наявні вміння, а й зануритися в найбільш захоплююче заняття — пізнання самої себе, своїх бажань та здібностей.

Ліплення – надання форми пластичному матеріалу (пластилін, глин, солоне тісто, вологий пісок, сніг) за допомогою рук і допоміжних інструментів. Він є одним з видів образотворчої діяльності і самий відчутний вид художньої творчості. Дитина не тільки бачить те, що створює, але і торкається, бере в руки і в міру необхідності змінює. Тому проблема розвитку дрібної моторики під час ліплення вельми актуальна, оскільки при роботі з пластичним матеріалом масажуються певні точки на

долонях, які в свою чергу активізують роботу мозку і розвивають інтелект дитини.

Тільки займаючись ліпленням, у дитини формуються навички роботи двома руками, скоординованість рухів, дуже активно розвиваються дрібні м'язи рук.

Аплікація – це накладання, нашивання, наклеювання матеріалів різної форми на інший матеріал – основу, тло. Слово «аплікація» в перекладі з латинської мови означає «накладання».

Аплікацією можна займатися тільки тоді, коли у дітей сформоване захоплення трьома і двома пальцями, а також уміння досить точно поміщати предмет у певне місце. На перших етапах для з'єднання деталей використовується пластилін або клей-олівець. Аплікацію можна виконувати і колективно.

Крім того, що діти вчаться розподіляти на площині листа деталі



картинки, вони розширюють свій кругозір. Такі роботи можуть



мати продовження на наступних корекційних заняттях та уроках, що підвищує у дітей інтерес до них. Аплікацією можна прикрасити святкову листівку або інший виріб з паперу.

З метою формування просторових уявлень є ефективно використання на заняттях з дітьми з особливими освітніми потребами. Коригуючі можливості занять аплікацією дуже великі. Наприклад, при складанні

аплікації або колажу з дрібних предметів – намистин, гороху, зерен злаків, квасолі, камінців і т. д. Дуже ефективно використовувати викладання візерунка на пластичній основі (густий клей, пластилін).

Опале листя, засушені трави і квіти можуть отримати друге життя в руках дітей під час аплікації. Під час роботи з цим матеріалом слід навчити дітей не поспішати їх розламувати, розрізати, а уважно роздивлятися, постаратися побачити те, що приховано в них. Тоді звичайні листочки, квіти і травинки можуть чудово змінюватися у їх руках.

Велику роль в активізації точок на долонях і пальцях, поліпшення роботи мозку і мовного розвитку грає робота з дрібним матеріалом та різними техніками

На заняттях з корекції використовуємо бісер, намистини, гудзики, різні крупы, та інше. Найпростіший спосіб, коли школярі малюють олівцями контур майбутнього малюнка або дати їм заготовку. По готовому силуету наносить клей або пластилін, а потім будь-яким матеріалом (можна комбінувати) викладається зображення.

Заняття з мізерним і природним матеріалом – це не просто забава і приємна робота. Така творчість розвиває окомір, акуратність, і, що дуже важливо, точну узгодженість в роботі очей і рук (сенсомоторику).



Робота з тканиною – дуже цікава та захоплююча справа. Учні на повністю пронизується процесом виготовлення аплікації, або м'якої іграшки. Тканина приємна на дотик, що також впливає на відчуття та настрої дитини. На заняттях є

можливість вивчити структуру тканини, ниток, їх властивості та різнобарв'я кольорів і візерунків. Це допомагає дитині розвивати моторику рук, зорово-рухову координацію, творче мислення та фантазію. А також, робота з тканиною та нитками – це один з найкращих способів проявити свою



креативність та індивідуальність. Що може бути миліше за виріб (результат кропіткої роботи), який дитина зробила своїми руками та вклала свої неоціннімі вміння?

Робота з різними матеріалами, в різних художніх техніках розширює можливості дитини, розвиває почуття кольору, гармонії, простір уяви, образне мислення, творчі здібності. Декупаж – це аплікація, але аплікація особлива – покрита лаком, вона виглядає, як розпис. Це гарний спосіб домогтися приголомшливого результату, створюючи унікальні, ефектні предмети своїми руками.

Декупаж (фр. *découper* — вирізати) — техніка декорування різних предметів, заснована на приєднанні малюнка, картини або орнаменту (зазвичай вирізаного) до предмета і далі покриття отриманої



композиції лаком заради збереження, довговічності і особливого візуального ефекту. Працюючи в техніці декупаж учні удосконалюють художньо-творчі здібності. Під час заняття враховуються індивідуальні можливості кожної дитини. Школярі розвивають композиційні уміння за допомогою декоративно-художнього оформлення предмета. Іде чудовий розвиток креативного мислення дітей. Техніка складна але дуже цікава. Учні класу із захопленням працювали в цій техніці.

Отже, синтезуючи естетичне, трудове виховання та здійснюючи корекційну роботу, педагог початкової школи має не тільки навчити дитину знати і розуміти мистецтво, бачити красу природи і творів мистецтва, навчити творити довершені та композиційно виразні форми, насолоджуватися виробами, які створені власними руками, а й сформувати в неї необхідні компетентності, що будуть визначати здатність успішно провадити професійну та подальшу навчальну діяльність. Повноцінний розвиток творчих здібностей учнів початкової школи може забезпечити така організація навчання та колекційної роботи, яка передбачає залучення учнів до наукового пошуку, діяльності та використання отриманих знань на практиці і дотримання педагогом загальнодидактичних принципів.

Тому важливою умовою формування діяльності в учнів на корекційних заняттях та уроках художньої праці є керівництво процесом

засвоєння кожного етапу: аналізу; планування; організації; практичного виконання; самоконтролю

послідовного їх здійснення під час виготовлення будь-яких об'єктів праці, а це і є основою корекції та розвитку всіх основних сфер психофізичного розвитку учнів з особливими потребами у навчанні та вихованні.

Список використаних джерел

1. Баннікова Р. О., Бутов Р. С. Сучасні підходи до проблеми комплексної реабілітації слабозорих дітей шкільного віку. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2012. № 3. С. 34–38.

2. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник. Київ : Либідь, 2008. 848 с.

3. Большакова І. Розвиток дрібної моторики. *Початкова освіта*. 2012. № 44. С. 1–32.

4. Волкова В. А. Розвиток дрібної моторики рук з використанням нетрадиційних технік. Харків : Вид. група «Основа», 2019. 112 с.

5. Демченко О. П. Творчий розвиток молодших школярів у позаурочній виховній діяльності : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 544 с.

6. Державний стандарт початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: zakon.rada.gov.ua (дата звернення: 23.05.2024).

7. Коваль Н. М. Формування творчої компетентності молодших школярів на уроках трудового навчання. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. 2016. Вип. 1.54. С. 88–92.

8. Любарська О. М. Образотворче мистецтво : підруч. для 1 кл. закл. заг. серед. освіти. Київ : Генеза, 2018. 128 с.

9. Миронова С. П., Гаврилов О. В., Матвєєва М. П. Основи корекційної педагогіки : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.

10. Сиротич Н. Б. Арт-терапевтичні методики у розвитку творчих здібностей дитини. Київ : Слово, 2021. 156 с.

11. Сухомлинська О. В. Розвиток дрібної моторики рук у дітей засобами образотворчого мистецтва. *Мистецтво та освіта*. 2020. № 2. С. 18–22.

12. Терещенко О. П. Вплив розвитку дрібної моторики на когнітивні процеси молодших школярів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 48. С. 204–210.

13. Чен Н. В. Нетрадиційні техніки малювання у початковій школі. Харків : Вид. група «Основа», 2018. 96 с.

Анастасія БОЙКО,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності Початкова освіта
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя;
Олена ФІЛОНЕНКО,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ В ОНЛАЙН-ВЗАЄМОДІЇ

Сучасний етап розвитку освіти характеризується активним упровадженням цифрових технологій в освітній процес, що змінює способи взаємодії між учасниками освітнього середовища. Онлайн-комунікація стала важливим складником навчання та соціалізації дітей, тому зростає значення формування культури спілкування в цифровому середовищі, яка забезпечує ефективність і безпечність взаємодії користувачів мережі [4, с. 7].

Проблема культури спілкування має міждисциплінарний характер і досліджується у психології, педагогіці та соціології. Спілкування розглядається як складний процес встановлення контактів між людьми, що передбачає обмін інформацією, емоціями та взаємний вплив учасників взаємодії [1, с. 34].

У педагогічному аспекті культура спілкування пов'язується з формуванням у дітей умінь дотримуватися мовленнєвого етикету, поважати співрозмовника та коректно висловлювати власні думки. Особливо важливим є розвиток цих якостей у молодшому шкільному віці, коли закладаються основи соціальної поведінки та комунікативної культури особистості [5, с. 9].

Розвиток цифрового середовища розширив можливості комунікації, але водночас створив нові виклики щодо культури взаємодії. У віртуальному просторі знижується відчуття відповідальності за власні висловлювання, що може спричиняти конфлікти або некоректну поведінку, тому формування культури онлайн-спілкування потребує системної педагогічної роботи [7, с. 83].

Важливим чинником цього процесу є розвиток цифрової культури та цифрової грамотності учнів. Вони передбачають не лише володіння

інформаційними технологіями, а й усвідомлене та етичне використання цифрових ресурсів, що сприяє дотриманню правил онлайн-етикету [6].

Ефективне формування культури спілкування в онлайн-взаємодії потребує створення відповідних педагогічних умов, які забезпечують цілеспрямований розвиток комунікативних умінь учнів. Педагогічні умови розглядаються як сукупність організаційних, змістових і методичних чинників освітнього процесу, що сприяють досягненню визначених педагогічних результатів. Саме правильно організоване освітнє середовище створює можливості для формування в учнів навичок коректної взаємодії та відповідального використання цифрових ресурсів [9, с. 32].

Однією з ключових педагогічних умов формування культури спілкування в онлайн-взаємодії є розвиток цифрової культури та цифрової грамотності учнів. У сучасному інформаційному суспільстві цифрові технології стали важливим інструментом навчання, комунікації та отримання інформації. Тому важливо формувати в учнів уміння не лише користуватися цифровими пристроями й онлайн-ресурсами, а й усвідомлювати правила відповідальної та безпечної поведінки в мережі. Цифрова культура передбачає розуміння етичних норм онлайн-спілкування, дотримання правил мережевого етикету, а також повагу до інших учасників комунікації [6].

Формування цифрової культури має відбуватися системно в освітньому процесі через ознайомлення учнів із правилами безпечного використання інтернету, розвитку критичного мислення під час роботи з інформацією та формування відповідального ставлення до власної онлайн-активності. Здобувачі повинні навчитися оцінювати інформацію, дотримуватися авторського права, коректно висловлювати свої думки та враховувати реакцію інших користувачів. Такий підхід сприяє формуванню свідомої та етичної поведінки школярів у цифровому середовищі [6].

Наступною важливою педагогічною умовою є інтеграція правил культури спілкування в зміст освітнього процесу. Формування культури онлайн-взаємодії повинно здійснюватися не епізодично, а систематично в межах різних видів навчальної діяльності. Це може відбуватися під час вивчення навчальних предметів, виконання спільних завдань, роботи на освітніх платформах, участі в онлайн-обговореннях та під час дистанційного навчання. Такий підхід сприяє закріпленню правил культурної комунікації в різних ситуаціях взаємодії.

Інтеграція норм культури спілкування передбачає включення відповідних тем і завдань у зміст уроків, обговорення прикладів коректної та некоректної поведінки в мережі, а також формування у школярів навичок

толерантного ставлення до думок інших. Учитель у цьому процесі виступає не лише джерелом знань, а й модератором комунікації, який допомагає учням усвідомити значення етичних норм спілкування та застосовувати їх у практичній діяльності [4, с. 21].

Важливою педагогічною умовою формування культури спілкування є розвиток мовленнєвої культури учнів. Мовленнєва культура передбачає володіння нормами літературної мови, уміння логічно й послідовно висловлювати власні думки, а також дотримуватися правил мовленнєвого етикету. У процесі навчання учні повинні засвоювати мовні засоби, які дозволяють їм ефективно взаємодіяти з іншими людьми, аргументовано висловлювати свою позицію та підтримувати конструктивний діалог [3, с. 11].

У цифровому середовищі значення мовленнєвої культури ще більше зростає, оскільки значна частина комунікації відбувається у письмовій формі. Повідомлення, коментарі або відповіді в онлайн-платформах потребують грамотності, чіткості та коректності висловлювань. Формування таких умінь сприяє розвитку комунікативної компетентності учнів та запобігає виникненню непорозумінь під час онлайн-спілкування [3, с. 11].

Ще однією важливою педагогічною умовою є використання інтерактивних методів навчання, що стимулюють комунікативну активність учнів. Інтерактивні методи передбачають активну участь учнів в освітньому процесі, взаємодію між учасниками освітнього середовища та обмін думками. До таких методів належать рольові ігри, дискусії, обговорення проблемних ситуацій, групові проєкти та моделювання різних ситуацій онлайн-спілкування.

Застосування інтерактивних форм роботи дає можливість учням на практиці засвоювати правила культурної взаємодії, навчатися висловлювати власну думку, слухати співрозмовника та знаходити спільні рішення. Крім того, такі методи сприяють формуванню навичок співпраці, розвитку критичного мислення та відповідального ставлення до комунікації в цифровому середовищі [2, с. 58].

Важливим аспектом реалізації інтерактивних методів навчання є використання цифрових сервісів і застосунків, які розширюють можливості комунікації між учасниками освітнього процесу. Зокрема, освітні платформи Google Classroom, Microsoft Teams або Moodle дозволяють організовувати онлайн-обговорення, виконувати спільні завдання та обмінюватися навчальними матеріалами. Використання таких ресурсів сприяє розвитку в учнів умінь взаємодіяти в цифровому середовищі,

дотримуватися правил онлайн-спілкування та відповідально ставитися до власних повідомлень [4].

Ефективними інструментами для організації інтерактивної діяльності також є цифрові сервіси для спільної роботи та створення інтерактивного контенту. Наприклад, онлайн-дошки Padlet або Jamboard дають можливість учням колективно працювати над завданнями, обмінюватися ідеями та залишати коментарі. Сервіси Kahoot!, Quizizz чи Mentimeter дозволяють проводити опитування, вікторини та обговорення в інтерактивній формі, що підвищує зацікавленість учнів та сприяє розвитку їхньої комунікативної активності.

Крім того, важливу роль у формуванні культури онлайн-спілкування відіграють сервіси для відеоконференцій, зокрема Zoom або Google Meet. Під час таких онлайн-зустрічей учні навчаються дотримуватися правил цифрового етикету: коректно висловлювати свої думки, слухати співрозмовників, чекати своєї черги для виступу та поважати позицію інших учасників [2, с. 66].

Практична реалізація таких сервісів в освітньому процесі може відбуватися через різні види діяльності здобувачів освіти. Зокрема, під час онлайн-уроків учні можуть брати участь у дискусіях, презентувати результати власних мініпроектів, працювати в малих групах у віртуальних кімнатах, обговорювати проблемні питання та виконувати спільні творчі завдання. Такі форми роботи сприяють розвитку вміння аргументовано висловлювати власну думку, ставити запитання, вести конструктивний діалог і дотримуватися правил культури спілкування під час онлайн-взаємодії, що є важливим складником формування комунікативної компетентності молодших школярів.

Отже, у сучасних умовах цифровізації освіти проблема формування культури спілкування в онлайн-взаємодії набуває особливої актуальності. Активне використання цифрових технологій в освітньому процесі розширює можливості комунікації між учасниками освітнього середовища, однак водночас потребує формування в учнів умінь дотримуватися етичних норм взаємодії, відповідально ставитися до власних висловлювань та поважати інших учасників комунікації.

У ході дослідження встановлено, що ефективність формування культури спілкування в онлайн-середовищі значною мірою залежить від створення відповідних педагогічних умов. До основних із них належать: формування цифрової культури та цифрової грамотності учнів, інтеграція правил культури спілкування в зміст освітнього процесу, розвиток

мовленнєвої культури школярів, а також використання інтерактивних методів навчання та цифрових освітніх сервісів.

Важливу роль у цьому процесі відіграє систематичне використання сучасних цифрових платформ і застосунків, зокрема Google Classroom, Microsoft Teams, Moodle, Padlet, Kahoot!, Quizizz, Mentimeter, Zoom та Google Meet. Застосування таких інструментів сприяє організації ефективної онлайн-взаємодії, розвитку комунікативних умінь учнів, формуванню навичок співпраці та дотримання правил цифрового етикету.

Для формування культури спілкування в онлайн-середовищі ефективно використовувати спеціальні інтерактивні форми роботи, спрямовані на розвиток мовного етикету. Наприклад: «Абетка ввічливості» – гра, під час якої учні практикують чемне звертання, використання ввічливих фраз і правил онлайн-етикету; «Мозаїка думок» - колективне обговорення ідей у Google Meet або Padlet, де кожен учень вчиться слухати інших та узгоджувати власні висловлювання; «Дебатний клуб» - рольова гра, яка формує вміння аргументовано відстоювати власну позицію, дотримуватися правил дискусії та поважати думку співрозмовників; «Ланцюжок компліментів» - активність у Zoom або Jamboard, де учні обмінюються позитивними відгуками, відпрацьовують навички ввічливого спілкування та створюють дружню атмосферу в групі.

Такі форми роботи дозволяють поєднувати навчання мовного етикету з практичною комунікацією: учні навчаються висловлювати думки грамотно та чемно, слухати співрозмовників, реагувати на різні точки зору і підтримувати конструктивний діалог у цифровому середовищі.

Таким чином, реалізація визначених педагогічних умов в освітньому процесі сприятиме формуванню у здобувачів освіти культури відповідального, толерантного та етичного спілкування в цифровому середовищі. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням методичних рекомендацій щодо використання цифрових інструментів і педагогічних технологій для розвитку культури онлайн-комунікації учнів початкової школи.

Список використаних джерел

1. Бодальов А.А. Теоретичні та прикладні проблеми психології спілкування в працях В. Н. Мясичева: психологічні дослідження спілкування. Київ, 2015. 215 с.
2. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 240 с.

3. Вербещук С. Формування мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09. Херсон, 2016. 23 с.

4. Виховання дітей та молоді у цифровому просторі: посібник / Журба К. О., Канішевська Л. В., Малиношевський Р. В., Харченко Н. В., Федоренко С. В. Київ, 2022. 124 с.

5. Гавриш І. І. Виховання культури взаємин молодших школярів у добродійній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Умань, 2015. 23 с.

6. Гаврілова Л. Г., Топольник Я. В. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Том 61. № 5. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v61i5.1744> (дата звернення: 05.03.2026).

7. Грабар Н. Г. Соціально-психологічні проблеми спілкування у віртуальній реальності. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія*. 2012. № 3–4. С. 82–85. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/bdi_2012_3-4_13.pdf (дата звернення: 05.03.2026).

8. Губа О. А. Соціально-педагогічні умови формування комунікативних якостей молодших школярів в аматорському театральному колективі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2008. 20 с.

9. Звєкова, В. Педагогічні умови формування основ культури спілкування у дітей різних вікових груп. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2021. №49. С. 31-38. <http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/336> (дата звернення: 05.03.2026).

Юлія ВАЛЕНТИРОВА,

вихователь групи продовженого дня
Кам'янець-Подільського ліцею №9 імені А.М. Трояна

ЗНЯТТЯ ЕМОЦІЙНОЇ НАПРУГИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ДНЯ У ДІТЕЙ 1-4 КЛАСІВ

Сучасний освітній простір характеризується високим ступенем інтенсифікації навчальної діяльності, що призводить до кумулятивного ефекту втоми в другій половині дня. Для учнів 1–4 класів характерна незрілість процесів гальмування нервової системи, тому тривале перебування в колективі після уроків стає причиною «емоційного перенасичення».

Несвоєчасне зняття емоційної напруги призводить до зниження когнітивних здібностей, проявів агресії або апатії та порушення соціальної адаптації. Актуальність теми зумовлена необхідністю розроблення системного підходу до психоемоційного розвантаження, який би гармонійно поєднував режимні моменти групи продовженого дня (ГПД) із терапевтичними та ігровими техніками релаксації.

Методика зняття емоційної напруги безпосередньо корелює з головними освітніми векторами України. Так, згідно з Державним стандартом початкової освіти, однією з ключових є соціальна та здоров'язбережувальна компетентність. Вона передбачає:

- уміння дитини розпізнавати власний емоційний стан та керувати ним;
- здатність до саморегуляції та конструктивного подолання стресових ситуацій;
- дотримання режиму праці та відпочинку [1].

Як бачимо, Державний стандарт початкової освіти вимагає від педагога створення «дружнього до дитини» середовища, де фізичний та психічний розвиток є пріоритетом над репродуктивним засвоєнням знань.

Фундаментальний принцип НУШ – дитиноцентризм та створення безпечного освітнього середовища. Педагогіка партнерства передбачає емоційну близькість між учителем та учнем, що неможливо без стабільного психологічного стану обох сторін. НУШ визначає розвиток EQ як одну з наскрізних ліній. Вправи на релаксацію в другій половині дня є практичним інструментом розвитку самоусвідомлення дитини. Концепція наголошує, що освіта не повинна бути джерелом травматизму, а позаурочна діяльність має бути спрямована на відновлення ресурсів особистості [6].

Відповідно до Професійного стандарту вчителя [4] вчитель початкових класів та вихователь повинні володіти такими професійними компетентностями:

- психологічна компетентність: здатність розпізнавати ознаки втоми та емоційної напруги в учнів; вміння застосовувати методики психологічного розвантаження;
- здоров'язбережувальна компетентність: проектування безпечного освітнього середовища, використання здоров'язбережувальних технологій (арт-терапії, кольоротерапії, дихальних вправ);
- емоційно-етична компетентність: здатність виявляти емпатію та створювати атмосферу довіри, що є базою для зняття напруги.

Проблема психоемоційної стабілізації та релаксації учнів початкових класів у позаурочний час є об'єктом прискіпливої уваги української наукової спільноти. Теоретико-методологічний аналіз дозволяє

виокремити декілька ключових напрямів, за якими здійснювалися дослідження. Так, фундаментальне значення для розв'язання проблеми втомі мають праці О. Савченко, яка обґрунтувала необхідність варіативності видів діяльності та впровадження «динамічних пауз» як засобу запобігання когнітивному перевантаженню [5]. Її ідеї корелюють із концепцією «Школи радості» В. Сухомлинського, який розглядав емоційний комфорт дитини як першооснову успішного навчання. Сухомлинський уперше запропонував використовувати «уроки милування природою» як природний механізм зняття стресу та гармонізації внутрішнього стану дитини.

Питання подолання емоційної напруги через засоби мистецтва ґрунтовно досліджені О. Вознесенською. Вона доводить ефективність арт-терапії (ізотерапії, казкотерапії) у роботі з молодшими школярами для безпечного відреагування негативних емоцій та тривожності [2]. Л. Мова акцентує увагу на тілесно-орієнтованих практиках, вказуючи на прямий зв'язок між м'язовим розслабленням та зниженням рівня психологічного стресу в умовах тривалого перебування в шкільному колективі.

Методику використання ігрових етюдів та психогімнастики як інструменту корекції емоційної сфери розробляла І. Кондратець. У її працях доведено, що ігрова діяльність у другій половині дня виконує терапевтичну функцію, дозволяючи дитині змінити рольову модель та розвантажити нервову систему [3]. Т. Пушкарьова, досліджуючи інноваційні освітні технології, наголошує на важливості адаптивного освітнього середовища, яке б враховувало біоритми дитини та забезпечувало чергування фаз активності й спокою.

У контексті розроблення змісту початкової освіти Н. Бібік звертає увагу на формування здоров'язбережувальної компетентності, де навички саморегуляції є базовими. Дослідження вказують на те, що емоційна напруга в другій половині дня часто є наслідком порушення санітарно-гігієнічних норм та відсутності спеціально організованих пауз для релаксації.

Практична реалізація завдань щодо зняття емоційної напруги в нашому ліцеї базується на впровадженні технології «Релаксаційного циклу», що передбачає поетапний перехід від стану гіперзбудження до емоційної стабільності.

1. Метод деструктивного розвантаження та соматичного розслаблення. Науково обґрунтовано, що емоційна напруга часто акумулюється у вигляді м'язових затисків. Для їх подолання ми використовуємо техніки прогресивної м'язової релаксації:

- Вправа «Сніговик, що тане». Спрямована на усвідомлене керування тонусом м'язів. Учні максимально напружують усі групи м'язів («замерзання»), а потім поступово «розтають» під уявним сонцем, розслабляючи корпус від плечей до стоп.

- Дихальний патерн «Квадрат». Використовується для синхронізації ритмів серцебиття та заспокоєння нервової системи (вдих – пауза – видих – пауза, по 4 секунди на кожен етап).

2. Арт-фасилітація як інструмент емоційної експресії. Спираючись на дослідження О. Вознесенської, ми інтегруємо елементи експресивної арт-терапії, що не потребують оцінювання результату, а фокусуються на процесі:

- Техніка «Малювання на мокрому папері». Відсутність чітких меж і контурів дозволяє дитині м'яко виразити свій внутрішній стан. Це сприяє зниженню рівня тривожності та дестигматизації «помилки».

- Метод «Паперового вибуху». Активне розривання паперу на дрібні шматочки з наступним створенням колективного колажу («Хмаринка спокою»). Це екологічний спосіб трансформації накопиченої агресії у творчу енергію.

3. Технологія «Сенсорного заміщення» та середовищний підхід. У межах реалізації концепції НУШ щодо створення безпечного освітнього середовища, у просторі ГПД нами виокремлено зони емоційного відновлення:

- «Острів тиші»: Використання сенсорних мішечків із крупами (кінестетична стимуляція) та аудіосупроводу (білий шум або звуки природи). Це активує парасимпатичну нервову систему.

- Світлотерапія: Використання ламп із м'яким спектром або кольорових фільтрів (синій, зелений), що, за даними психофізіології, сприяє зниженню артеріального тиску та нормалізації емоційного фону.

4. Алгоритм впровадження релаксаційних технік

Часовий проміжок	Назва етапу	Провідний метод	Очікуваний психологічний ефект
14:00 – 14:30	«Сенсорний перехід»	Рухливі ігри низької інтенсивності, соматичні вправи.	Зняття статичної напруги після навчальних занять.
15:30 – 16:00	«Емоційний детокс»	Арт-практики, казкотерапія, етюди на розвиток емпатії.	Зниження рівня агресивності, вивільнення емоцій.
17:00 – 17:30	«Гармонізація»	Аутотренінг, дихальні вправи, візуалізації.	Підготовка до завершення дня, стабілізація настрою.

Досвід Кам'янець-Подільського ліцею №9 імені А.М. Трояна підтверджує, що системна робота над зняттям емоційної напруги в другій половині дня дозволяє:

- мінімізувати прояви девіантної поведінки та конфліктності в учнівському колективі;
- підвищити якість самопідготовки, оскільки відновлена нервова система здатна до кращої концентрації уваги;
- сформувати у молодших школярів навички психологічної самопомоги, що є фундаментальною складовою здоров'язбережувальної компетентності.

Запропоновані методики є універсальними, науково обґрунтованими та відповідають вимогам професійного стандарту вчителя в частині забезпечення психологічного комфорту здобувачів освіти.

На основі аналізу психофізіологічних особливостей учнів 1–4 класів та апробації релаксаційних технік, пропонуємо такі науково-методичні орієнтири:

1. Дотримання динамічного балансу та режиму «перемикання»:

- Уникати монотонності. Після завершення навчальних занять (інтелектуальна напруга) обов'язково впроваджувати блок активного фізичного розвантаження на свіжому повітрі (30–40 хв). Це дозволяє реалізувати природну потребу дитини в русі та наситити мозок киснем.

- За 15–20 хвилин до початку самопідготовки або завершення перебування в ГПД інтенсивність ігор має знижуватися. Використовувати вправи на концентрацію уваги та дихальну гімнастику.

2. Створення «Терапевтичного простору» в класі:

- Навіть у межах звичайного кабінету виокремити зону з м'яким покриттям (килимок, подушки). Наявність «Кошика антистресу» (кінетичний пісок, еспандери, сенсорні пляшки – «баночки спокою») дозволяє дитині самостійно регулювати рівень напруги через тактильні відчуття.

- Практикувати використання «Музичних пауз» із використанням звуків природи низької частоти. Це сприяє зниженню рівня шуму в групі та стабілізує емоційний фон.

3. Упровадження технік експрес-релаксації:

- Навчити учнів технікам «Животиком» (діафрагмальне дихання). Це найшвидший фізіологічний спосіб знизити рівень кортизолу (гормону стресу) в організмі дитини.

- Замість прямих зауважень щодо поведінки, використовувати рольові етюди («Ти – сонечко, що зігріває», «Ти – котик, що потягується»). Це переключає увагу з конфлікту на позитивне тілесне відчуття.

4. Педагогічна тактика та емпатійне спілкування:

- Учителю важливо вербалізувати стан дитини: «Я бачу, що ти втомився/роздратований. Давай ми зараз спробуємо розслабити плечі». Це формує емоційний інтелект і довіру.

- У другій половині дня фокус має бути на процесі діяльності, а не на результаті. Під час арт-терапевтичних занять (ліплення, малювання) не критикувати техніку виконання – важливе лише емоційне вивільнення дитини.

5. Партнерство з батьками:

- Рекомендувати батькам мінімізувати екранний час дитини ввечері після ліцею. Пояснювати, що нервова система молодшого школяра потребує «цифрового детоксу» для якісного відновлення перед наступним навчальним днем.

Отже, ефективність зняття емоційної напруги в другій половині дня безпосередньо залежить від системності застосування релаксаційних технік. Досвід Кам'янець-Подільського ліцею №9 імені А.М. Трояна доводить, що інтеграція арт-терапевтичних, дихальних та ігрових методів у режим ГПД дозволяє зберегти психологічне здоров'я учнів, запобігти їхній дезадаптації та створити фундамент для успішного навчання в умовах НУШ.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 26 грудня 2025 р. № 1810. [URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025) (дата звернення: 19.03.2026).

2. Вознесенська О. Л. Арт-терапія в роботі з дітьми. Київ : Логос, 2017. 124 с.

3. Кондратець І. В. Психологічне розвантаження молодших школярів. *Методист*. 2022. № 1. С. 44–49.

4. Професійний стандарт за професією «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» : затв. наказом М-ва розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 29 серп. 2024 р. № 1225. URL: [Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» Міністерство освіти і науки України](#) (дата звернення: 15.03.2026).

5. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти. Київ : Педагогічна думка, 2009. 226 с.

6. Турищева Л. В. Психологічні тренінги для вчителів. Харків : Вид. група «Основа», 2011. 124 с.

Ірина ГЕРАСИМЧУК,

вчитель початкових класів, вчитель-методист
Старокостянтинівського НВК Хмельницької області

СТОРИТЕЛІНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ: СТВОРЕННЯ ЦИФРОВИХ КНИГ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

У сучасній освітній парадигмі розвиток мовленнєвої компетентності молодших школярів набуває стратегічного значення як фундамент для подальшої самореалізації особистості в інформаційному суспільстві. Традиційні методи навчання зв'язного мовлення часто не враховують специфіку сприйняття «цифрових номадів», для яких візуалізація та інтерактивність є природними середовищами пізнання.

Постає необхідність інтеграції класичної методики розвитку мовлення з інноваційною технологією сторітелінгу (мистецтва побудови розповіді) та інструментами диджиталізації. Створення цифрових книг дозволяє трансформувати репродуктивний процес переказу тексту в креативну діяльність із моделювання власних наративів, що забезпечує глибоку інтеріоризацію мовних норм та розвиток критичного мислення. Актуальність дослідження зумовлена пошуком дієвих механізмів формування комунікативної та цифрової компетентностей у синергетичній взаємодії.

Відповідно до Державного стандарту початкової освіти мовно-літературна освітня галузь передбачає формування здатності учня «сприймати, аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в текстах різних видів» [1]. Технологія цифрового сторітелінгу безпосередньо реалізує такі обов'язкові результати навчання:

- узаємодія з іншими особами усно (створення власних висловлювань для розв'язання конкретних життєвих чи навчальних завдань);
- сприймання та аналіз медіатекстів (розуміння того, як поєднання слова, зображення та звуку в цифровій книзі впливає на адресата);
- письмова взаємодія (перетворення усного наративу в структурований електронний текст).

У межах реалізації концепції НУШ, сторітелінг постає як інструмент впровадження діяльнісного підходу [6]. Створення цифрового продукту (книги) молодшими школярами відповідає наскрізним лініям реформи:

- креативність: учень виступає не споживачем контенту, а його архітектором (автором, ілюстратором, дизайнером);

- цифрова грамотність: опанування інструментарію для створення медіапродуктів як засобу самовираження;

- навчання через гру: гейміфікація процесу написання тексту через інтерфейси спеціалізованих платформ (наприклад, StoryJumper, Book Creator).

Згідно з Професійним стандартом вчителя [5], сучасний педагог має демонструвати високий рівень інформаційно-цифрової компетентності, що включає:

- здатність проектувати цифрове освітнє середовище для розвитку творчих здібностей учнів;

- уміння здійснювати фасилітацію проєктної діяльності молодших школярів під час створення комплексних інтегрованих продуктів (цифрових історій);

- використання технологій візуалізації для стимулювання мовленнєвої активності.

Проблема розвитку зв'язного мовлення молодших школярів засобами сторітелінгу та цифрового моделювання перебуває на перетині лінгводидактики, медіаосвіти та інформаційних технологій. У вітчизняному науковому дискурсі ця тематика розкрита в декількох концептуальних аспектів. Так, фундаментальні засади формування мовленнєвої особистості молодшого школяра закладені в працях О. Савченко [6], яка наголошувала на важливості зв'язку між емоційним сприйняттям та продуктивним мовленням. М. Вашуленко у своїх дослідженнях обґрунтував методику навчання української мови як цілісної системи, де створення власних висловлювань є найвищою формою когнітивної діяльності учня. Саме ці праці є базою для розуміння сторітелінгу як методу творчого самовираження. Питання впровадження цифрових інструментів в освітній процес ґрунтовно розкрито у роботах Н. Морзе [2]. Вона розглядає цифрову компетентність як здатність створювати цифрові ресурси, що корелює з ідеєю розроблення учнями власних електронних книг. С. Литвинова досліджує використання хмарно орієнтованих технологій та інтерактивних платформ, які забезпечують технічну можливість реалізації сторітелінгу в середовищі початкової школи (зокрема, через спільну роботу в сервісах Google та спеціалізованих редакторах книг). Практичні аспекти застосування сторітелінгу в контексті НУШ активно розробляються І. Большаковою та М. Пристінською [4]. Автори пропонують використовувати стратегії візуального мислення, графічні органайзери та метод «малювання історій» для активізації словникового запасу та структурування думок школярів перед створенням

фінального текстового продукту. Дослідження О. Волошенюк підкреслюють роль медіаосвіти у формуванні критичного сприйняття інформації. Створення цифрової книги розглядається дослідниками як процес «медіавиробництва», де учень вчиться поєднувати візуальний та вербальний ряди, що є ключовим для сучасного зв'язного мовлення. Г. Дегтярьова акцентує на важливості ІКТ-компетентності вчителя як фасилітатора цього процесу.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та практичне розкриття методики використання технології цифрового сторітелінгу як ефективного засобу розвитку зв'язного мовлення молодших школярів; висвітлення етапів проектування та створення учнями власних цифрових книг у контексті реалізації вимог Державного стандарту початкової освіти та концепції «Нова українська школа».

Створення цифрової книги в початковій школі – це комплексний психолого-педагогічний процес, що поєднує літературну творчість, художню візуалізацію та технічне моделювання. Відповідно до мети дослідження, ми виокремлюємо три ключові етапи реалізації цієї технології.

Розвиток зв'язного мовлення починається з формування внутрішнього плану висловлювання. На цьому етапі вчитель використовує методику «Storyboarding» (розкадрування):

- використання графічних органайзерів (карта історії, лінія сюжету), де учні фіксують зав'язку, кульмінацію та розв'язку;
- відбувається активізація лексичного запасу, добір синонімів та епітетів для опису персонажів. Учні вчать будувати логічні послідовності, що є базовою вимогою мовно-літературної галузі Держстандарту [1].

Після підготовки чернетки відбувається перехід у цифрове середовище (на прикладі платформ StoryJumper або Book Creator). Цей етап характеризується синергією вербальних та невербальних засобів:

- учні добирають ілюстрації, що відповідають змісту. Це формує навичку «читання» та створення медіатекстів, де зображення доповнює слово;
- функція запису власного голосу в цифрових книгах дозволяє учню прослухати свою розповідь, відкоригувати інтонацію, темп та логічні наголоси. Це є потужним інструментом саморефлексії та вдосконалення орфоепічних навичок. Фінальним етапом є публікація та спільне читання. В умовах НУШ це реалізує принцип педагогіки партнерства;

- перегляд книг однокласників та написання коротких цифрових відгуків стимулює розвиток критичного мислення та культури етичного спілкування в мережі;
- презентація власної книги перед аудиторією (класом або батьками) сприяє подоланню мовленнєвих бар'єрів та розвитку впевненості.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз традиційного та цифрового сторітелінгу в початковій школі

Параметр порівняння	Традиційний твір (паперовий)	Цифрова книга (Digital Story)
Мотивація	Зовнішня (оцінка вчителя)	Внутрішня (створення реального медіапродукту)
Засоби виразності	Лише текст і сталий малюнок	Текст, анімація, аудіозапис, гіперпосилання
Зворотний зв'язок	Відтермінований (після перевірки)	Миттєвий (можливість прослухати свій голос)
Комунікація	Автор – Вчитель	Автор – Глобальна аудиторія (клас, мережа)

Упровадження цифрового сторітелінгу дозволило встановити, що створення електронних книг молодшими школярами не лише підвищує рівень володіння ІКТ, а й суттєво покращує якість зв'язного мовлення. Зокрема:

1. Обсяг словникового запасу учнів збільшується за рахунок потреби точного опису візуальних сцен.
2. Синтаксична будова речень стає складнішою та різноманітнішою завдяки багаторазовому редагуванню тексту в цифровому форматі.
3. Емоційна забарвленість мовлення зростає через можливість акторського озвучування персонажів.

Отже, цифрова книга виступає не просто технічним об'єктом, а когнітивним інструментом, що забезпечує перехід від репродуктивного відтворення знань до продуктивної мовленнєвої творчості.

На основі теоретичного аналізу та практичної апробації методики створення цифрових книг молодшими школярами, пропонуємо такі науково-методичні орієнтири:

1. Вибір програмного забезпечення та дидактичного інструментарію. Обирати платформи з інтуїтивно зрозумілим інтерфейсом (drag-and-drop). Для початкової школи найбільш валідними є StoryJumper (завдяки вбудованій бібліотеці персонажів та можливості озвучування), Book Creator (універсальність для планшетів) або WriteReader (акцент на ранньому

читанні та письмі). Надавати перевагу сервісам, що дозволяють спільне редагування. Це реалізує принцип педагогіки партнерства, де вчитель може виступати модератором або співавтором у реальному часі.

2. Дотримання етапності розвитку мовленнєвих навичок. Технологія не повинна домінувати над лінгвістичним складником. Спочатку опрацьовується текстовий сценарій (сюжетна лінія, діалоги), і лише після редагування вербального контенту здійснюється перехід до візуалізації. Для молодших школярів рекомендується обмежити обсяг першої цифрової книги 6–8 сторінками. Це дозволяє дитині зосередитися на якості кожного речення та логічній завершеності історії, уникаючи когнітивного перевантаження.

3. Робота з мультимедійним контентом та авторським правом. Уже з 1–2 класу привчати учнів використовувати власні малюнки або фотографії, або ж легальні бібліотеки сервісів. Це формує базові поняття про академічну доброчесність та авторське право. Обов'язково використовувати функцію запису голосу. Прослуховування власного читання є потужним стимулом для розвитку орфоепічної правильності та виразності мовлення.

4. Оцінювання результатів діяльності. Оцінювати не технічну досконалість дизайну, а відповідність мовленнєвим нормам: багатство лексики, логічність викладу, відсутність граматичних помилок. Організовувати презентації («Книжкові фестивалі»), де учні демонструють свої роботи через QR-коди або на інтерактивній дошці. Це забезпечує соціалізацію успіху та мотивацію до подальшої творчості.

Отже, цифровий сторітелінг у початковій школі – це не просто використання гаджетів, а високотехнологічний метод розвитку мовної особистості. Створення цифрових книг дозволяє вчителю перетворити навчання на захопливий творчий процес, де дитина стає активним суб'єктом медіавиробництва. Це забезпечує синергію комунікативної, мовної та цифрової компетентностей, що є фундаментальною вимогою Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 26 грудня 2025 р. № 1810. [URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025) (дата звернення: 19.03.2026).

2. Морзе Н. В., Варламова Н. М. Цифровий сторітелінг: від теорії до практичного використання в освітньому процесі. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2019. № 3. С. 12–18.

3. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ : А.П.Н., 2002. 136 с.

4. Пристінська М., Большакова І. Сторітелінг у початковій школі: методичні рекомендації. *Початкова школа*. 2020. № 2. С. 5–9.

5. Професійний стандарт за професією «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» : затв. наказом М-ва розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 29 серп. 2024 р. № 1225. URL: [Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» Міністерство освіти і науки України](#) (дата звернення: 15.03.2026).

6. Савченко О. Я. Методика навчання української мови в початкових класах : посібник для вчителя. Київ : Рад. школа, 2011. 352 с.

Юлія ГЕРЦАН,

вчитель початкових класів

Хотинської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №1

Чернівецької області

РИТОРИЧНА СТІЙКІСТЬ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЯК ЗАСІБ ПРОТИДІЇ БУЛІНГУ ТА ВЕРБАЛЬНІЙ АГРЕСІЇ

Сучасна початкова школа стикається з деструктивними явищами у міжособистісній комунікації учнів, що виявляються у формах вербальної агресії, мовного маніпулювання та булінгу. Традиційні адміністративні заходи впливу часто виявляються недостатніми без формування внутрішнього «імунітету» дитини.

Постає наукова необхідність обґрунтування риторичної стійкості як інтегративної якості особистості, що дозволяє молодшому школяру зберігати психологічну рівновагу, адекватно реагувати на мовленнєві напади та конструктивно виходити з конфліктних ситуацій без застосування агресії у відповідь. Риторична стійкість розглядається не лише як лінгвістична вправність, а як інструмент емоційної саморегуляції та захисту особистісних кордонів у дитячому колективі.

Формування риторичної стійкості є прямим виконанням завдань, закладених у ключових державних документах. Відповідно до Державного стандарту початкової освіти, ключова громадянська та соціальна компетентність передбачає здатність особистості «співпрацювати, розв'язувати конфлікти, приймати рішення» [2]. Риторична стійкість

безпосередньо забезпечує реалізацію результатів навчання в мовно-літературній галузі, а саме:

- усна взаємодія (вміння висловлювати власну позицію в ситуаціях розбіжності думок).

- дотримання етичних норм мовлення (усвідомлення наслідків вербальної агресії та здатність дотримуватися стратегії ненасильницького спілкування).

Однією з цінностей НУШ є створення безпечного освітнього середовища, вільного від будь-яких форм дискримінації та насильства. Риторична стійкість корелює з:

- дитиноцентризмом (розвиток упевненості дитини у власних силах через опанування мовленнєвих стратегій захисту);

- соціально-емоційним та етичним навчанням (навичками самоусвідомлення та управління емоціями під час комунікативного стресу) [5].

Згідно з Професійним стандартом, вчитель має володіти емоційно-етичною компетентністю, що включає:

- здатність здійснювати профілактику булінгу та вербального насильства в учнівському середовищі;

- уміння навчати дітей конструктивним способом розв'язання конфліктів;

- здатність бути моделлю риторично стійкої та толерантної поведінки [6].

Законодавство чітко визначає обов'язок закладу освіти вживати заходів для запобігання насильству. Впровадження методик риторичної стійкості є дієвим інструментом превентивної педагогіки, спрямованим на подолання психологічного та вербального тиску всередині учнівської спільноти [1].

Проблема формування риторичної стійкості молодшого школяра в контексті протидії вербальній агресії та булінгу є багатоаспектною і досліджується українськими вченими у кількох взаємодоповнювальних напрямках:

Фундаментальні праці М. Вашуленка визначають розвиток комунікативної компетенції як пріоритет початкової ланки освіти. Автор наголошує на важливості не лише граматичної правильності, а й етичної наповненості мовлення [3]. С. Караман у своїх дослідженнях з риторики висвітлює принципи побудови гармонійного діалогу та методики

подолання комунікативних бар'єрів, що є теоретичною базою для формування стійкості дитини до зовнішніх мовленнєвих маніпуляцій.

Дослідження Л. Пироженко та О. Пометун зосереджені на інтерактивних технологіях виховання культури співпраці. Вчені обґрунтовують роль критичного мислення як фільтра, що дозволяє дитині розпізнавати вербальну агресію та не піддаватися на провокації. Їхні розробки щодо «мистецтва розв'язання конфліктів» безпосередньо корелюють із завданнями формування риторичного імунітету в учнівському середовищі [5].

Питання емоційної саморегуляції в конфліктних ситуаціях досліджує Т. Грітчина, акцентуючи на важливості усвідомлення власних емоцій як першого кроку до риторичної стійкості. О. Коноваленко у своїх працях адаптує принципи ненасильницького спілкування (ННС) для молодшого шкільного віку, пропонуючи алгоритми відповіді на вербальну агресію через призму власних потреб та почуттів («Я-повідомлення»).

Хоча праці Л. Мацько та О. Сербенської часто стосуються загальнонаціональної мовної стійкості, їхні методологічні підходи до «культури слова» та «екології мовлення» мають критичне значення для педагогіки. Вони вчать протистояти «словесному сміттю» та агресивним мовним формам, що є основою для розробки стратегій захисту від булінгу на рівні початкової школи.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та практичне розкриття методики формування риторичної стійкості молодших школярів як стратегічного ресурсу протидії булінгу та вербальній агресії; розроблення системи комунікативних вправ і технік, спрямованих на розвиток здатності учнів 1–4 класів до конструктивного самозахисту та збереження психоемоційної стабільності в конфліктному середовищі.

Формування риторичної стійкості в початковій ланці освіти розглядається як поетапне опанування учнями стратегій комунікативного самозахисту. В основі технології лежить перехід від спонтанної емоційної реакції (образи, плачу, агресії у відповідь) до свідомого вибору мовленнєвого інструментарію.

Першим етапом формування стійкості є розвиток здатності дитини до швидкого аналізу мети мовленнєвого акту агресора:

- учні вчать розрізняти конструктивну критику («Ти забув поставити крапку») від деструктивної маніпуляції («Ти ніколи нічого не вмієш»);

- розвиток метамовленнєвої навички дозволяє дистанціюватися від змісту образу, сприймаючи його не як характеристику власної особистості, а як зовнішній шум (дистанціювання).

Риторична стійкість базується на принципах амортизації – здатності не чинити опору енергії нападника, а використовувати її для припинення конфлікту. Нами виокремлено найбільш валідні для 1–4 класів техніки:

- Техніка «Інформаційний бар'єр» (або «Туман»). Використовується у відповідь на необґрунтовану критику чи дражніння. Дитина погоджується з наявністю іншої думки, не приймаючи її («Можливо, ти так вважаєш», «Це твоє право так думати»). Це позбавляє агресора очікуваної емоційної реакції та знецінює напад.

- Техніка «Заїжджена платівка». Багаторазове спокійне повторення своєї позиції без підвищення тону. Це захищає дитину від маніпулятивного втягування в суперечку та допомагає відстоювати власні кордони («Я розумію, але я не буду цього робити»).

- Техніка «Перетворення літери» (Рефреймінг). Зміна контексту ситуації через гумор або несподівану відповідь, що руйнує сценарій агресора.

Найважливішим елементом стійкості є здатність висловити протест проти агресії, не переходячи до образ. Відповідно до засад ненасильницького спілкування, ми впроваджуємо трикомпонентну формулу відповіді:

1. Опис факту («Коли ти називаєш мене так...») – без оцінок.
2. Опис почуття («...мені стає прикро/неприємно...») – розвиток емоційного інтелекту.
3. Висловлення прохання/вимоги («...тому я прошу тебе більше так не робити»).

Таблиця 1

Структурно-функціональна матриця вправ для формування риторичного імунітету

Назва вправи	Педагогічна мета	Психолінгвістичний ефект
«Словесний щит»	Вироблення автоматичної реакції на образи.	Формування навички ігнорування деструктивних стимулів.
«Адвокат навпаки»	Навчання аргументації та пошуку контраргументів.	Розвиток гнучкості мислення та впевненості мовлення.
«Театр емоцій»	Контроль над мімікою та інтонацією під час стресу.	Досягнення конгруентності (відповідності внутрішнього стану зовнішньому спокою).

Упровадження системи формування риторичної стійкості дозволяє трансформувати комунікативне середовище початкової школи. Науково-педагогічне спостереження підтверджує, що учні, які володіють вищезазначеними техніками:

1. Рідше стають об'єктами булінгу, оскільки їхня поведінка не підкріплює агресивні наміри нападника.

2. Демонструють вищий рівень самоконтролю та здатність до вербальної деескалації конфліктів.

3. Володіють вищою мовною культурою, орієнтованою на збереження власної гідності та повагу до опонента.

Отже, риторична стійкість є дієвим превентивним засобом, що забезпечує психологічну безпеку дитини в межах безпечного освітнього середовища НУШ.

На основі теоретико-методологічного аналізу та практичного досвіду впровадження антибулінгових стратегій, пропонуємо наступні науково-методичні орієнтири для вчителів початкових класів та вихователів ГПД:

1. Інтеграція риторичних технік у зміст освітніх галузей:

- мовно-літературна галузь (упроваджувати вправи на моделювання діалогів у ситуаціях незгоди. Використовувати рольові ігри, де учні практикують відповіді на «неприємні запитання» або зауваження, використовуючи техніки «Туман» та «Я-повідомлення»);

- «Я досліджую світ» (у межах теми «Взаємодія з іншими» акцентувати на розрізненні фактів та оціночних суджень. Це розвиває когнітивний компонент риторичної стійкості – здатність дитини не ідентифікувати себе з агресивним ярликом).

2. Створення «Лабораторії комунікативної безпеки». Розпочинати день або виховну годину з коротких вправ на відпрацювання «впевненої пози» та «спокійного погляду». Риторична стійкість починається з невербаліки: дитина, яка тримає зоровий контакт і рівну поставу, рідше стає об'єктом вербальної атаки. Створити разом із класом наочний постер «Наші щити» з універсальними фразами-відповідями на агресію (наприклад: «Цікава думка, але я з нею не згоден», «Мені неприємно це чути, зупинись, будь ласка»).

3. Формування екологічного мовленнєвого середовища класної спільноти. Педагог має демонструвати зразок риторичної стійкості у спілкуванні з учнями та колегами. Уникати сарказму, іронії чи публічного висміювання помилок учнів, оскільки це легітимізує вербальну агресію в

очах дітей. Домовитися про єдиний сигнал (словесний або жест), який будь-який учень може використати, якщо відчуває психологічний тиск. Це припиняє комунікацію до моменту втручання вчителя-фасилітатора.

4. Робота з емоційним інтелектом. Навчати дітей методам швидкого заспокоєння перед відповіддю на образі (наприклад, «порахуй до трьох», «глибокий видих»). Риторична відповідь ефективна лише тоді, коли вона надана зі стану спокою, а не з афекту. Обговорювати причини агресивної поведінки (чому інша дитина ображає?). Розуміння того, що агресія – це часто прояв слабкості або внутрішніх проблем агресора, допомагає дитині-жертві не приймати образі на свій рахунок.

5. Просвітницька робота з батьківською громадою. Ознайомлювати батьків із техніками, які вивчають діти в ліцеї. Важливо, щоб удома дитина отримувала таку ж підтримку своєї впевненої позиції, а не поради «дати здачі» (що лише ескалює конфлікт) або «просто терпіти».

Отже, риторична стійкість молодшого школяра – це динамічна характеристика, що потребує системного розвитку. Впровадження запропонованих рекомендацій дозволяє не лише знизити рівень вербальної агресії, а й сформувати покоління дітей, здатних до гідного, впевненого та ненасильницького спілкування. Це є ключовим показником якості сучасної освіти в розрізі безпеки та сталого розвитку особистості.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» від 18.12.2018 № 2657-VIII.

2. Державний стандарт початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 26 грудня 2025 р. № 1810. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025> (дата звернення: 19.03.2026).

3. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі: методичний посібник. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2012. 208 с.

4. Кондратець І. В. Протидія булінгу в початковій школі: комунікативний аспект. *Початкова школа*. 2021. № 6. С. 15–20.

5. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.

6. **Професійний стандарт за професією «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» : затв. наказом М-ва розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 29 серп. 2024 р. № 1225. URL: [Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» Міністерство освіти і науки України](#) (дата звернення: 15.03.2026).**

Олена ГОРБОВА,
вчитель мистецтва,
директор Хотинської загальноосвітньої школи I-III ступенів №1
Чернівецької області

АРТТЕРАПЕВТИЧНІ МЕТОДИКИ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГІЧНОГО РОЗВАНТАЖЕННЯ ДІТЕЙ В УМОВАХ ВІЙНИ

Військова агресія проти України створює безпрецедентний тиск на психіку молодших школярів, викликаючи стани хронічного стресу, тривожності та депресивних проявів. У таких умовах освітній процес у початковій школі має змістити фокус із суто академічних досягнень на психологічну реабілітацію та емоційну підтримку здобувачів освіти.

Традиційні методи навчання мистецтва потребують адаптації через інтеграцію арттерапевтичних технік, які дозволяють дитині екологічно «відреагувати» на травматичний досвід, знизити рівень кортизолу та відновити внутрішній ресурс. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю наукового обґрунтування використання мистецтва як інструмента ментального відновлення у межах шкільної програми.

Використання арттерапії на уроках мистецтва прямо відповідає стратегічним завданням державної освітньої політики. Згідно з Державним стандартом початкової освіти, мистецька освітня галузь спрямована на «розвиток здатності до емоційно-естетичного самовираження». В умовах війни це положення набуває терапевтичного змісту:

- саморегуляція через мистецтво (формування вміння дитини використовувати творчість для стабілізації власного стану);
- емоційна чутливість (розвиток здатності розрізняти та виражати складні емоції через колір, лінію та звук) [1].

НУШ проголошує пріоритет соціально-емоційного та етичного навчання (SEE Learning). Арттерапевтичний підхід реалізує:

- принцип психологічного супроводу (урок мистецтва стає «територією безпеки», де помилка неможлива, а творчий процес є первинним щодо результату);
- формування стресостійкості (розвиток внутрішньої сили дитини через творчу сублімацію страхів) [2].

Відповідно до Професійного стандарту, вчитель повинен володіти психологічною компетентністю, що включає:

- здатність надати першу психологічну допомогу засобами мистецтва;

- уміння проектувати безпечне інклюзивне освітнє середовище для дітей з ознаками травматизації;
- використання методів емоційного розвантаження під час та після повітряних тривог [6].

Упровадження арттерапевтичних методик є практичним втіленням ініціативи Олени Зеленської щодо збереження психічного здоров'я нації [5]. Урок мистецтва стає платформою для навчання дітей технік самопомоги.

Проблема використання арттерапевтичного інструментарію в освітньому процесі початкової школи досліджується українськими вченими в межах міждисциплінарного підходу, що об'єднує мистецтвознавство, вікову психологію та корекційну педагогіку. У вітчизняному науковому просторі сформовано кілька провідних концепцій:

Фундаментальні засади викладання мистецтва в НУШ закладені в працях Л. Масол. Авторка розглядає мистецьку освіту як засіб поліхудожнього розвитку особистості, де емоційно-естетичне сприйняття є базою для формування світогляду дитини. В умовах кризи ці напрацювання дозволяють використовувати інтеграцію різних видів мистецтв (музики, живопису, театру) для комплексного впливу на психоемоційну сферу школяра [3].

Ключове значення для нашої теми мають дослідження О. Вознесенської, президента ВГО «Арт-терапевтична асоціація». У своїх працях вона науково обґрунтовує використання ізотерапії (малювання), фототерапії та лялькотерапії як засобів безпечного відреагування травматичного досвіду війни [2]. Л. Мова акцентує увагу на тілесно-орієнтованих арттехніках, доводячи, що через творчу активність відбувається вивільнення м'язових затисків, спричинених стресом (реакція «замри»).

Питання стабілізації емоційного стану молодших школярів засобами гри та творчості висвітлено у роботах І. Кондратець. Дослідниця доводить, що арттерапевтичні вправи на уроках мистецтва виконують функцію «емоційного контейнерування», дозволяючи дитині винести свої страхи на папір або в музичний образ. О. Коноваленко наголошує на важливості створення «простору безпеки» в класі, де арттерапія виступає як метод недирективної допомоги.

Хоча С. Ройз є практикуючим психологом, її методичні розробки щодо подолання дитячої тривожності під час війни стали підґрунтям для сучасних уроків мистецтва в Україні. Вона пропонує використовувати візуалізацію та арттехніки для відновлення «внутрішньої опори» [7]. В. Назаревич досліджує ізотерапевтичні методи роботи з дітьми, що

перебувають у кризових станах, пропонуючи конкретні алгоритми використання кольору та форми для саморегуляції.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та практичне розкриття потенціалу арттерапевтичних методик як інструменту психологічної стабілізації та емоційного розвантаження учнів початкових класів на уроках мистецтва; розроблення та апробація адаптованих художньо-творчих алгоритмів, спрямованих на подолання тривожності, відновлення внутрішнього ресурсу та зміцнення резильєнтності дитини в умовах воєнного стану.

Реалізація арттерапевтичного підходу в Хотинській ЗОШ І-ІІІ ступенів №1 базується на принципі «мистецтво як безпечний простір». Основна мета – не навчання академічному малюнку, а створення умов для «винесення» внутрішніх переживань дитини у зовнішній художній образ.

В умовах воєнного стресу дитина часто блокує вербалізацію своїх страхів. Образотворче мистецтво стає медіатором між підсвідомим та свідомим:

- Техніка «Ресурсний пейзаж» (або «Мое безпечне місце»). Учні створюють композицію місця, де вони почуваються в абсолютній безпеці. Згідно з концепцією С. Ройз, візуалізація безпечного простору активує парасимпатичну нервову систему, знижуючи рівень тривоги [7]. Важливо використовувати «м'які» матеріали (акварель, пастель), що дозволяють створювати плавні переходи та не викликають напруги через страх «зіпсувати» роботу.

- Метод «Малювання музики». Під час прослуховування релаксаційних творів (наприклад, В. Барвінського чи сучасних неокласиків) учні передають лініями та плямами ритм і настрій. Це сприяє емоційній декомпресії.

Для подолання почуття безпорадності ми використовуємо елементи драматизації та створення ігрових персонажів:

- Проєкт «Мій супергерой-захисник». Створення образу (ліплення з пластиліну або колаж), який наділений надприродною силою захисту. Дитина ідентифікує себе з цим героєм, що зміцнює її резильєнтність (життєстійкість).

- Науковий аспект. За О. Вознесенською, створення зовнішнього об'єкта-символа дозволяє дитині дистанціюватися від травми («Це не я боюсь, це мій герой бореться зі страхом»).

Використання кольору на уроках мистецтва в умовах війни має діагностичне значення для вчителя:

- Вправа «Кольоровий щоденник настрою». На початку уроку учні обирають колір, який відображає їхній стан, а наприкінці – колір, що з'явився після творчої роботи. Використання теплих відтінків (жовтий, оранжевий) стимулює життєву енергію, а холодних (блакитний, зелений) — заспокоює гіперактивність, спричинену стресом.

Таблиця 1

Структурна матриця арттерапевтичного уроку в умовах НУШ

Етап уроку	Арттерапевтичний метод	Психологічна мета
Вступний (Налаштування)	Музична релаксація, дихальна гімнастика під ритм.	Зняття первинної напруги, входження в «ресурсний стан».
Основний (Творчість)	Експресивне малювання, колажування, робота з глиною.	Внутрішня детоксикація, вивільнення заблокованих емоцій.
Завершальний (Рефлексія)	«Коло сили», обмін позитивними враженнями.	Соціалізація досвіду, завершення уроку на емоційному підйомі.

Досвід інтеграції арттерапевтичних методик у Хотинській ЗОШ І-ІІІ ступенів №1 підтверджує їх високу ефективність як засобу психологічної підтримки. Уроки мистецтва, побудовані за цією методикою, дозволяють:

- знизити рівень ситуативної тривожності учнів (за спостереженнями вчителя та шкільного психолога);
- активувати творчий потенціал, який часто «завмирає» під час тривалого стресу
- створити відчуття контролю над власною діяльністю, що є критичним для дитини в нестабільному воєнному середовищі.

Арттерапевтичний підхід перетворює урок мистецтва на інструмент психологічної гігієни, що відповідає пріоритетам програми ментального здоров'я «Ти як?» [5] та стандартам Нової української школи.

На основі практичної апробації ресурсорієнтованого підходу в умовах воєнного стану, пропонуємо такі науково-методичні орієнтири для вчителів образотворчого, музичного та інтегрованого мистецтва:

1. Етичні аспекти та створення «Простору безпеки»:

- В арттерапевтичному підході неприпустимим є примус до малювання або оцінювання художньої майстерності. Якщо дитина відмовляється малювати на задану тему (наприклад, про дім чи родину), варто дозволити їй вільне малювання.

- На уроці-релаксації не існує поняття «правильно» чи «красиво». Коментарі вчителя мають бути підтримувальними та описовими («Я бачу,

ти обрав дуже яскраві кольори», «Твоя лінія дуже впевнена»), що зміцнює самооцінку дитини.

2. Специфіка вибору тем та матеріалів:

- Уникати тем, що можуть ретравматизувати дитину (пряме малювання вибухів, військової техніки, зруйнованих будівель), якщо дитина сама не виявить бажання це зобразити. Орієнтуватися на ресурсні теми: «Мій ангел-охоронець», «Сила мого роду», «Квітка моєї стійкості», «Україна майбутнього».

- Робота з глиною, пластиліном або тестом є найбільш терапевтичною, оскільки через кінестетичний контакт відбувається найшвидше заземлення та зняття м'язової напруги.

3. Алгоритм дій у разі емоційного вивільнення (катарсису):

- Якщо під час творчого процесу дитина почала плакати, не зупиняти її різко. Сльози – це механізм виходу напруги. Забезпечити дитині приватність, запропонувати воду, будьте поруч, але не тиснути запитаннями.

- Кожен арттерапевтичний блок має завершуватися фіксацією на ресурсі. Навіть якщо малюнок був похмурим, попросити дитину додати в нього «промінь світла» або «краплю надії».

4. Інтеграція дихальних та заземлювальних вправ:

- Перед початком малювання або співу провести 2-хвилинну вправу «Дихання за квадратом» або «Метелик». Це допомагає дітям вийти зі стану тривожного очікування та зосередитися на творчому акті.

- Почати урок з обрання кольорової картки, що відповідає настрою. Це легітимізує будь-які емоції дитини, показуючи, що відчувати сум чи тривогу – це нормально.

5. Співпраця з психологічною службою ЗОШ:

- Учитель мистецтва може першим помітити тривожні сигнали в дитячих роботах (переважання чорного/червоного кольорів, сильний натиск, розірвані контури, відсутність людей на малюнках). Такі спостереження мають конфіденційно передаватися шкільному психологу для подальшої підтримки.

Упровадження арттерапевтичних методик у Хотинській ЗОШ I-III ступенів №1 доводить, що урок мистецтва в умовах війни є потужним інструментом психосоціальної підтримки. Використання ізотерапії, музикотерапії та ресурсорієнтованих вправ дозволяє не лише виконувати навчальну програму, а й виконувати вищу гуманітарну місію – збереження ментального здоров'я дитини. Це відповідає філософії НУШ та державним пріоритетам щодо розбудови резильєнтної системи освіти.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 26 грудня 2025 р. № 1810. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025> (дата звернення: 19.03.2026).
2. Вознесенська О. Л. Арт-терапія в роботі з дітьми: подолання психічної травми. Київ : Логос, 2022. 156 с.
3. Масол Л. М. Мистецтво. 1-4 класи: методичні рекомендації. Київ : Генеза, 2020. 112 с.
4. Назаревич В. В. Арт-терапія в роботі з кризовими станами. Рівне : Волинські обереги, 2021. 144 с.
5. Програма ментального здоров'я «Ти як?» : Методичні матеріали для освітян. URL: <https://howareu.com/>
6. Професійний стандарт за професією «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» : затв. наказом М-ва розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 29 серп. 2024 р. № 1225. URL: [Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» Міністерство освіти і науки України](#) (дата звернення: 15.03.2026).
7. Ройз С. Ключі до сили. Практикум для вчителів та батьків. Київ : Дух і Літера, 2023. 180 с.

Тетяна ГОРДІЄНКО,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ОСВІТНІХ РЕФОРМ

У сучасних умовах інтенсивних освітніх трансформацій професійна ідентичність учителя початкових класів постає як один із ключових чинників якості освітнього процесу. Освітні реформи, зокрема впровадження Нової української школи, компетентнісного підходу, цифровізації та інклюзивних практик, кардинально змінюють зміст, форми і технології педагогічної діяльності. Це вимагає від учителя не лише володіння предметними знаннями, а й здатності інтегрувати нові методичні підходи, постійно оновлювати професійні компетентності,

самоусвідомлювати свою роль у трансформації освіти та адаптуватися до складних соціально-педагогічних викликів.

Сучасна наукова література окреслює важливі аспекти, пов'язані з компетентнісним розвитком, інклюзією, цифровою педагогікою, але досі недостатньо розглядає їх у комплексній взаємодії в контексті формування професійної ідентичності вчителя початкових класів. Невирішеною залишається проблема інтеграції цих компонентів у цілісне розуміння професійної ідентичності, що створює науковий контекст для подальшого дослідження.

Метою статті є теоретичне осмислення сутності та механізмів формування професійної ідентичності вчителя початкових класів в умовах освітніх реформ, зокрема в аспектах впливу компетентнісного підходу, інклюзивної практики, цифрової трансформації та гуманістичних цінностей сучасної освіти.

Професійна ідентичність учителя розглядається як інтегративне утворення, що поєднує систему цінностей, професійних переконань, педагогічного досвіду, рефлексивних установок і моделей поведінки. Вона формується у процесі професійної підготовки, педагогічної практики та постійної взаємодії з освітнім середовищем. Для вчителя початкових класів ідентичність має особливе значення, оскільки він працює з дітьми молодшого шкільного віку, періоду інтенсивного становлення особистості, базових навчальних умінь і соціальних компетентностей [1, с.160].

Освітні реформи актуалізують нову модель учителя: *фасилітатора, тьютора, модератора освітнього процесу*. Якщо традиційна школа орієнтувалася переважно на трансляцію знань, то сучасна - на формування ключових компетентностей, розвиток критичного мислення, творчості, комунікативності. Це потребує від вчителя переосмислення власної професійної ролі: від «джерела інформації» до партнера в навчанні, організатора діяльності, наставника [5, с. 10]. Таким чином, професійна ідентичність набуває діяльнісного та ціннісного характеру.

В умовах реформування освіти одним із ключових чинників трансформації професійної ідентичності вчителя початкових класів виступає *компетентнісний підхід*, закладений у концепції Нової української школи. Його сутність полягає у переорієнтації освітнього процесу з накопичення знань на формування здатності діяти, розв'язувати життєві проблеми, застосовувати знання в нових ситуаціях, мислити критично й творчо. Така зміна освітньої парадигми неминуче впливає на уявлення педагога про власну професійну роль і місію [2, с. 284].

Компетентнісний підхід розширює зміст професійної діяльності вчителя. Якщо раніше домінувала функція пояснення та контролю засвоєння навчального матеріалу, то нині акцент переноситься на організацію діяльності учнів. Учитель стає проєктувальником освітніх ситуацій, у яких дитина набуває досвіду співпраці, самостійного пошуку, відповідальності за результат. Це означає, що професійна ідентичність формується вже не навколо образу «носія знань», а навколо образу «організатора розвитку».

Особливої ваги набуває *здатність до інтеграції змісту навчання*. У початковій школі міжпредметні зв'язки не є лише методичним прийомом, вони стають основою формування цілісної картини світу дитини. Учитель має бачити потенціал кожної теми для розвитку ключових компетентностей: уміння вчитися впродовж життя, ініціативності, екологічної свідомості, громадянської відповідальності. Це потребує системного мислення, уміння поєднувати знання з різних галузей, планувати навчання у форматі інтегрованих курсів і тематичних тижнів. Відтак професійна самосвідомість педагога виходить за межі окремого предмета і набуває міждисциплінарного характеру [3, с. 77].

Глибока трансформація професійної ідентичності пов'язана й із розвитком *рефлексивної культури вчителя*. Компетентнісна модель освіти передбачає постійне оновлення змісту, методик, цифрових інструментів, тому вчитель має бути готовим до безперервного навчання. Самоосвіта, участь у професійних спільнотах, онлайн-курсах, педагогічних майстернях стають складниками його професійного «Я». Усвідомлення себе як суб'єкта власного розвитку зміцнює внутрішню мотивацію та професійну автономію [1, с. 160].

Важливою ознакою динамічної професійної ідентичності є *гнучкість*. У сучасних умовах учитель працює з різними освітніми запитамі, інклюзивними класами, цифровими платформами, новими освітніми стандартами. Здатність адаптуватися, експериментувати, приймати педагогічні рішення в ситуаціях невизначеності стає показником зрілості професійної самосвідомості. Учитель початкових класів дедалі більше усвідомлює себе не виконавцем інструкцій, а активним творцем освітнього процесу.

Отже, компетентнісний підхід не лише модернізує зміст навчання, а й глибоко переосмислює професійну ідентичність учителя. Вона стає багатовимірною, відкритою до інновацій, орієнтованою на розвиток особистості дитини й самого педагога. Саме така ідентичність забезпечує

готовність учителя початкової школи ефективно діяти в умовах постійних освітніх змін і соціальних викликів.

Суттєвий вплив на професійну самореалізацію вчителя початкових класів сьогодні має *цифрова трансформація освіти*, яка є складовою ширших процесів модернізації, пов'язаних із впровадженням концепції НУШ. Цифровізація не обмежується використанням технічних засобів; вона змінює саму логіку педагогічної діяльності, структуру взаємодії з учнями, способи організації освітнього середовища та професійне самосприйняття вчителя [2, с. 283].

У початковій школі цифровізація має свою специфіку. Молодші школярі лише формують навички саморегуляції, критичного ставлення до інформації, безпечної поведінки в онлайн-просторі. Тому вчитель несе відповідальність не лише за навчальний результат, а й за *формування цифрової культури дитини*. Це включає розвиток елементарної медіаграмотності, навичок відповідального користування гаджетами, уміння працювати з інформацією. Таким чином, цифрова компетентність педагога інтегрує як технічні, так і етичні, виховні аспекти.

Цифрова трансформація також впливає на *комунікативну сферу професійної ідентичності*. Онлайн-взаємодія з батьками, участь у вебінарах, професійних спільнотах, міжнародних проєктах розширюють межі професійного простору вчителя. Він починає усвідомлювати себе частиною глобальної освітньої спільноти, що сприяє зростанню професійної мобільності та відкритості до інновацій [4, с. 127].

Водночас цифровізація ставить перед педагогом нові виклики: необхідність постійного оновлення знань, подолання технологічної невпевненості, збереження балансу між цифровими й традиційними формами навчання. Саме в цьому контексті цифрова компетентність перестає бути додатковою навичкою і стає складовою професійної ідентичності. Учитель ототожнює себе з фахівцем, здатним ефективно діяти в цифровому середовищі, критично оцінювати нові інструменти та творчо інтегрувати їх у навчальний процес.

Окремого значення в умовах сучасних освітніх реформ набуває *проблема інклюзії*, яка істотно впливає на формування професійної ідентичності вчителя початкових класів. Інклюзивне навчання змінює не лише організаційні аспекти освітнього процесу, а й ціннісні орієнтири педагогічної діяльності. Воно передбачає визнання унікальності кожної дитини, створення умов для її повноцінного розвитку незалежно від особливостей психофізичного стану, соціального досвіду чи темпу навчання [5, с. 10].

Робота в інклюзивному класі потребує від учителя не тільки ґрунтовної методичної підготовки, а й глибоко сформованої *гуманістичної позиції*. Педагог має усвідомлювати, що різноманітність є природною характеристикою учнівського колективу. У такому середовищі професійна ідентичність ґрунтується на прийнятті відмінностей як ресурсу розвитку, а не як проблеми. Учитель починає ідентифікувати себе не лише як носія знань, а як гаранта рівних освітніх можливостей [3, с. 85].

Інклюзивна практика також посилює емоційно-етичний вимір професійної самосвідомості. Учитель стикається з необхідністю підтримувати дітей у складних життєвих обставинах, формувати атмосферу довіри й психологічної безпеки. Це вимагає розвиненої емпатії, толерантності, уміння регулювати власні емоції. Таким чином, професійна ідентичність набуває рис соціальної зрілості та моральної відповідальності.

Не менш важливою складовою професійної ідентичності вчителя початкових класів в умовах освітніх реформ є *рефлексивність* як здатність до осмислення власного досвіду, критичного аналізу педагогічної діяльності та усвідомлення особистісних і професійних змін. У період трансформацій, зокрема в контексті впровадження ідей НУШ, учитель опиняється в ситуації постійного оновлення вимог, методик, змісту навчання. Це природно породжує стан професійної невизначеності, сумніви щодо ефективності попереднього досвіду, необхідність переоцінки усталених підходів [4, с. 135].

Рефлексія в такому контексті виступає не просто інструментом самоконтролю, а механізмом внутрішньої стабілізації професійного «Я». Через осмислення власних дій, педагогічних рішень, результатів взаємодії з учнями вчитель інтегрує новий досвід у вже сформовану систему професійних переконань. Це дозволяє уникнути внутрішнього конфлікту між «традиційним» і «інноваційним», перетворюючи зміни на ресурс розвитку, а не джерело професійного стресу.

Особливої ваги рефлексивність набуває в ситуаціях педагогічного вибору. Компетентнісний підхід, інклюзія, цифровізація вимагають гнучких рішень, адаптації навчального матеріалу, пошуку оптимальних форм роботи. Учитель щоденно аналізує, які методи були результативними, що потребує корекції, як реагують учні на запропоновані завдання. Саме завдяки рефлексії педагог переходить від інтуїтивної діяльності до усвідомленого професійного зростання.

Важливим аспектом є також *емоційна рефлексія*. Освітні реформи супроводжуються підвищенням навантаженням, необхідністю швидкої адаптації, взаємодією з різними учасниками освітнього процесу.

Усвідомлення власних емоцій, уміння їх аналізувати й регулювати сприяє збереженню професійного благополуччя, запобігає емоційному вигоранню. Таким чином, рефлексія підтримує не лише професійну компетентність, а й психологічну стійкість педагога [2, с. 280].

Варто окремо наголосити на *ролі педагогічної спільноти* у формуванні та зміцненні професійної ідентичності вчителя початкових класів. В умовах освітніх реформ, зокрема реалізації ідей НУШ, професійна діяльність вчителя дедалі більше виходить за межі окремого класу чи закладу освіти. Учитель стає частиною ширшого професійного середовища, у якому відбувається спільне осмислення змін, вироблення нових підходів і підтримка один одного в процесі трансформацій [5, с. 17].

Участь у професійних об'єднаннях, методичних спільнотах, науково-практичних конференціях, семінарах, тренінгах і міжнародних проєктах сприяє розширенню професійного світогляду. У таких формах взаємодії педагог отримує можливість порівняти власний досвід із досвідом колег, побачити альтернативні підходи до розв'язання педагогічних проблем, критично осмислити власні практики. Це формує більш усвідомлене ставлення до своєї професійної ролі та зміцнює відчуття компетентності.

Педагогічна спільнота виконує також підтримувальну функцію. У період реформ учитель може відчувати професійну невпевненість, перевантаження, сумніви щодо ефективності нових підходів. Діалог із колегами, спільне обговорення труднощів і досягнень створюють атмосферу довіри й взаєморозуміння. Професійна ідентичність у такому контексті набуває колективного виміру: педагог усвідомлює себе частиною професійної спільноти, що поділяє спільні цінності й цілі.

Проведене теоретичне дослідження дозволяє констатувати, що професійна ідентичність учителя початкових класів в умовах сучасних реформ є динамічним інтегративним утворенням, яке поєднує систему цінностей, компетенцій та рефлексивних установок. Процес її трансформації зумовлений переходом до парадигми Нової української школи, що вимагає від вчителя переосмислення своєї ролі: від «транслятора знань» до фасилітатора, наставника та дизайнера освітнього середовища. Ключовими чинниками, що визначають сучасну ідентичність вчителя, є: компетентнісний підхід, який змінює професійну самосвідомість у бік організації діяльності учнів та розвитку їхнього критичного мислення; цифрова трансформація, яка перетворює цифрову грамотність із допоміжної навички на невід'ємну частину професійного «Я»; інклюзивна практика, яка поглиблює гуманістичну складову ідентичності, базуючись на прийнятті різноманітності та командній взаємодії; рефлексивна

культура, яка забезпечує внутрішню стабільність вчителя та його здатність до безперервного саморозвитку в ситуаціях невизначеності. Також важливу роль у цьому процесі відіграє педагогічна спільнота, яка через підтримку та обмін досвідом зміцнює професійну гідність і відчуття причетності до глобального освітнього простору.

Особливий потенціал у контексті формування професійної ідентичності майбутніх вчителів початкових класів має навчальна дисципліна «Вступ до спеціальності». Саме на цьому етапі закладається фундамент майбутнього фахівця, адже відбувається первинне усвідомлення соціальної місії вчителя та гуманістичних цінностей освіти, студенти знайомляться з новими ролями вчителя (модератор, тьютор), що дозволяє їм від самого початку моделювати свою професійну траєкторію відповідно до вимог реформ, формуються основи рефлексивного мислення, необхідного для успішної адаптації до динамічного освітнього середовища. Таким чином, професійна ідентичність не лише забезпечує ефективність реалізації освітніх змін, а й стає запорукою особистісної зрілості та стійкості вчителя в умовах сучасних викликів.

Список використаних джерел

1. Мельник І. Структура та особливості професійної ідентичності майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2019. № 1(1). С. 159-164. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2019-1-26>
2. Мельник, І. (2018). Психологічні аспекти професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи. *Молодий вчений*, 3 (55), 282-286. вилучено із <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/4946>
3. Мірошніченко, О. В. (2024). Новітні підходи та педагогічні технології у формуванні професійної ідентичності вчителів початкової школи. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, (4), 76-83. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.4.11>
4. Петрунько О., Даценко Т. Професійна ідентичність учителя як психологічний механізм увідповіднення себе зі світом. *Bulletin of Postgraduate Education: Ser. Social and Behavioral Sciences; Management and Administration*. 2025. Т. 32, № 61. с. 125-138 [https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-32\(61\)-125-138](https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-32(61)-125-138)
5. Avsheniuk, N., & Seminikhyna, N. (2021). Teachers' professional identity for inclusive education: Australian and Ukrainian approaches. *Comparative Professional Pedagogy*, 11(2), 6-19. [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2021-11\(2\)-1](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2021-11(2)-1)

Наталія ГУДИМА,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методик початкової освіти
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка

РОЛЬ ЕМОЦІЙНОЇ ІНТЕЛІГЕНТНОСТІ У СТВОРЕННІ ІМІДЖУ УСПІШНОГО ТА СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У межах мовно-літературної галузі вчитель початкових класів виступає не лише транслятором лінгвістичних знань, а й модератором емоційно-ціннісного досвіду дитини. Сучасний імідж успішного вчителя початкових класів детермінований його здатністю створювати «емоційний контекст» уроку, де розвиток мовлення невіддільний від розвитку почуттів. Актуальність теми зумовлена необхідністю переходу від суто нормативного навчання мови до антропоцентричної моделі, де EQ учителя є ключем до розкриття творчого потенціалу учня.

Згідно з концепцією НУШ, мовно-літературна освіта спрямована на формування особистості, яка здатна вільно висловлювати думки та почуття. Емоційний інтелект учителя є фундаментом для моделювання мовленнєвих ситуацій. Вчитель із високим EQ створює безпечне комунікативне середовище, у якому дитина не боїться припускатися помилок. Це формує імідж учителя як «соціального фасилітатора», що є критично важливим для подолання мовленнєвих бар'єрів у молодших школярів [1].

Методика літературного читання в початковій школі сьогодні зміщує акцент із технічних навичок на сприймання та інтерпретацію тексту. Успішний імідж сучасного вчителя будується на його вмінні здійснювати «емоційний супровід» аналізу художнього твору. Здатність педагога розпізнавати емоційні стани персонажів та рефлексувати їх разом із учнями розвиває в останніх емпатію. Вчитель, який володіє EQ, трансформує урок читання на діалог смислів, що підвищує його професійний статус як інтелектуального та емоційного лідера.

Актуальність дослідження полягає у вивченні EQ як інструменту літературної творчості. Процес написання есе, творчих переказів чи власних висловлювань вимагає від учня рефлексії власних переживань. Вчитель, чий імідж асоціюється з емоційною відкритістю та підтримкою, стимулює «мовленнєву розкутість» вихованців. EQ учителя дозволяє тонко

коригувати творчий процес, уникаючи деструктивної критики, що є показником високої методичної майстерності.

Емоційний інтелект безпосередньо впливає на паралінгвістичні характеристики образу вчителя (інтонація, міміка, жест, емоційне забарвлення слова). Для вчителя початкових класів мовлення є основним інструментом впливу. Високий EQ дозволяє педагогу гнучко змінювати реєстри спілкування, уникати монотонності та використовувати «емоційні гачки» для утримання уваги. Це створює імідж «сучасного вчителя», який розмовляє з поколінням Альфа зрозумілою їм мовою почуттів та образів.

У вітчизняному науково-педагогічному дискурсі проблема емоційного інтелекту та його впливу на професійний імідж педагога досліджується на перетині загальної дидактики, методики викладання української мови та читання.

Українські вчені розглядають емоційну сферу вчителя як детермінанту успішності реалізації засад Нової української школи. Фундаментальне значення для розуміння ролі емоцій у вихованні та навчанні мають праці І. Бега. Учений обґрунтував концепцію особистісно орієнтованого підходу, де емоційна ідентифікація та емпатія вчителя розглядаються як базові умови духовного розвитку молодшого школяра. Його дослідження акцентують увагу на тому, що успішний імідж учителя формується через «виховування почуттями», а не лише через трансляцію знань.

Дослідженням феномена іміджу сучасного вчителя та його комунікативної складової займаються Н. Гузій, яка окреслила теоретичні основи педагогічного професіоналізму. В її працях професійна культура та імідж учителя розглядаються через призму етико-естетичних цінностей, де емоційна зрілість є індикатором високої кваліфікації [3]. М. Лещенко досліджує майстерність учителя в аспекті гуманістичної педагогіки, де емоційна саморегуляція є ключовим складником педагогічної дії та формування привабливого професійного образу.

Безпосередньо питанням формування емоційного інтелекту як складника професійної компетентності присвячені роботи О. Кононенко, яка здійснює комплексний аналіз емоційного інтелекту як психологічного ресурсу особистості. Її розробки є базовими для розуміння структури EQ у структурі професіограми педагога [5]. Т. Кравченко досліджує соціалізацію особистості в умовах взаємодії сім'ї та школи, де емоційний інтелект вчителя виступає медіатором у створенні позитивного іміджу закладу освіти та довірливих стосунків із батьківською спільнотою.

У контексті методики початкової освіти та лінгводидактики значущими є внески таких науковців, як О. Савченко, фундаторки сучасної дидактики початкової школи, яка в межах «педагогіки партнерства» наголошувала на важливості емоційного настрою уроку. Вона розглядала вміння вчителя створювати емоційні ситуації під час читання як показник його вищої методичної майстерності [8]. О. Вашуленко, досліджуючи методику літературного читання, акцентує увагу на емоційному сприйнятті художнього тексту [2]. Роль учителя тут полягає у фасилітації почуттів учня, що вимагає від самого педагога розвиненої здатності до емпатії та рефлексії. К. Пономарьова у контексті дитиноцентричного навчання української мови розглядає роль учителя як мовної особистості, чий імідж будується на доброзичливості, емоційній підтримці та створенні ситуацій успіху під час мовленнєвої діяльності [6].

Аналіз доробку вітчизняних учених дозволяє структурувати проблему за трьома векторами:

- аксіологічний вектор (І. Бех, Н. Гузій): емоційний інтелект як внутрішня цінність та моральна основа іміджу вчителя-гуманіста;
- професійно-компетентнісний вектор (О. Кононенко, Т. Кравченко): EQ як soft skill, що забезпечує конкурентоспроможність та успішність учителя в сучасному освітньому менеджменті;
- методико-технологічний вектор (О. Савченко, О. Вашуленко, К. Пономарьова): емоційний інтелект як дидактичний інструмент інтенсифікації мовно-літературного розвитку дитини.

Отже, українська наукова школа послідовно доводить, що емоційний інтелект не є факультативною характеристикою особистості, а становить фундамент професійної ідентичності сучасного вчителя. Його розвиток забезпечує створення іміджу «успішного вчителя», здатного реалізувати надскладні завдання мовно-літературної освіти в умовах соціокультурних викликів.

Мета статті – теоретично обґрунтувати роль емоційного інтелекту як структурного компонента професійного іміджу вчителя початкових класів; розкрити методичний потенціал емпатійної взаємодії вчителя та учнів у процесі реалізації змістових ліній мовно-літературної освітньої галузі.

Емоційний інтелект у структурі професійної ідентичності вчителя початкових класів виступає не лише як латентна психологічна властивість, а як детермінована методична категорія, що визначає успішність реалізації лінгводидактичних стратегій Нової української школи.

Професійний імідж успішного вчителя-словесника базується на реалізації трьох засадничих функцій емоційного інтелекту:

- Комуникативно-фасилітативна (здатність педагога здійснювати «емоційне сканування» аудиторії та адаптувати методичне навантаження відповідно до психоемоційного стану учнів. Високий EQ мінімізує прояви мовленнєвої тривожності, створюючи умови для вільного самовираження молодших школярів під час продуктивних видів діяльності (написання есе, творчих переказів тощо).

- Інтерпретаційно-герменевтична (у методиці літературного читання емоційний інтелект учителя стає інструментом аналізу художнього образу. Педагог виступає референтом між емоційним кодом автора та суб'єктивним досвідом дитини, вербалізуючи приховані підтексти твору та стимулюючи учнів до емпатійної рефлексії).

- Аксіологічно-репрезентативна (ставлення до мови як до духовної цінності через емоційну конгруентність учителя – відповідність між вербальним повідомленням та його позамовною експресією. Це формує довіру до педагога як до автентичної мовної особистості).

Для об'єктивізації теоретичних положень систематизовано взаємозв'язок між компонентами EQ та конкретним методичним інструментарієм (Табл. 1), що формує сучасний імідж фахівця:

Таблиця 1.

Взаємозв'язок компонентів EQ та лінгводидактичного інструментарію вчителя

Компонент EQ	Методичний інструментарій (мовна освіта)	Професійна імітаційна модель
Емоційна самосвідомість	Рефлексивні практики «Карта почуттів», точна вербалізація власних станів у мовленні.	Автентичний, щирий фахівець-словесник.
Емпатія (соціальна чутливість)	Прийоми «Лист персонажу», прогнозування емоційних реакцій автора, емпатійне читання.	Чутливий модератор смислів, наставник.
Соціальні навички (фасилітація)	Організація дискусійних панелей, рольових ігор, методів театралізації тексту.	Комуникативний лідер, диджитал-фасилітатор.
Емоційна саморегуляція	Керування інтонаційною палітрою, стратегічне використання пауз як засобів смислового акцентування.	Урівноважений, успішний професіонал.

Актуалізація емоційного потенціалу сучасного вчителя початкових класів дозволяє змінити вектор навчання з формально-знакового (засвоєння правил) на антропоцентричний (пізнання світу через мову). В іміджевій структурі успішного вчителя емоційний інтелект конвертується у «педагогічний капітал», що забезпечує:

- високий рівень залученості учнів до літературно-творчої діяльності;
- створення стійкого позитивного авторитету в батьківському та професійному середовищі;
- ефективну профілактику синдрому професійного вигорання через розвиток навичок психоемоційної резильєнтності.

Реалізація змістових ліній мовно-літературної освітньої галузі в умовах НУШ потребує від учителя не лише високого рівня лінгвістичної грамотності, а й володіння інструментарієм емоційного інтелекту як засобу інтенсифікації навчання. Методичний потенціал EQ розглядаємо як поліфункціональний дидактичний ресурс, що детермінує ефективність засвоєння мовних норм та розвиток читацької компетентності через такі вектори:

1. Емоційний інтелект учителя виступає медіатором у процесі декодування художніх смислів. У методиці літературного читання це реалізується через технологію емпатійного занурення. Здатність педагога до рефлексії емоційних станів персонажів дозволяє трансформувати процес читання з репродуктивного відтворення сюжету в аксіологічний діалог. Використання вчителем стратегій «емоційного резонансу» сприяє формуванню в учнів навичок ідентифікації та вербалізації почуттів, що є базою для глибокої інтерпретації тексту.

2. У межах мовної освіти EQ учителя є інструментом нівелювання «комунікативних бар'єрів». Створення вчителем атмосфери психологічної безпеки та емоційної підтримки (безоцінне прийняття, активне слухання) активізує мовленнєву розкутість учнів. Це забезпечує перехід від нормативного копіювання мовних зразків до продукування власних автентичних висловлювань (есе, творчих описів, міркувань). Таким чином, емоційний інтелект стає чинником збагачення активного словника дитини назвами емоційних станів та відтінків почуттів.

3. Важливим аспектом методичного потенціалу EQ є розширення лексико-семантичного поля молодших школярів. Учитель із розвиненим емоційним інтелектом інтегрує в уроки мови роботу з «емоційним словником». Через демонстрацію власних емоційних станів та їх точне вербальне маркування, педагог формує у здобувачів освіти культуру емоційного мовлення. Це сприяє оволодінню учнями широким спектром епітетів, порівнянь та метафор, що описують внутрішній світ людини, підвищуючи загальний рівень їхньої філологічної культури.

4. Паралінгвістичні характеристики мовлення вчителя (інтонаційна палітра, тембральна гнучкість, мімічна експресія) є прямими похідними його емоційного інтелекту. Вчитель використовує емоційну забарвленість

слова як засіб керування довольною увагою та стимулювання пізнавального інтересу. Високий EQ дозволяє педагогу гнучко адаптувати стиль спілкування до динаміки емоційного стану класу, що зміцнює його імідж як сучасного, успішного та харизматичного лідера, здатного до суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

У результаті дослідження встановлено, що емоційний інтелект є фундаментальним складником професійного іміджу сучасного вчителя початкових класів, який детермінує ефективність реалізації мовно-літературної освітньої галузі. Доведено, що високий рівень EQ педагога трансформується у дієвий методичний інструментарій, що забезпечує емпатійну інтерпретацію художніх текстів, фасилітацію творчої мовленнєвої діяльності учнів та створення безпечного комунікативного середовища. Позитивний імідж «успішного вчителя» в умовах НУШ безпосередньо залежить від здатності до емоційної саморегуляції та рефлексії, що конвертується у високу довіру суб'єктів освітнього процесу та професійну резильєнтність.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні конкретних тренінгових методик розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи як засобу запобігання професійній деформації та інструмента підвищення лінгводидактичної майстерності в умовах інклюзивної освіти.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Нова українська школа: поради для вчителя. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
2. Вашуленко О. В. Формування читацької компетентності молодшого школяра в умовах НУШ. *Український педагогічний журнал*. 2021. № 2. С. 45–53.
3. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-теоретичний аспект : монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.
4. Державний стандарт початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 26 грудня 2025 р. № 1810. [URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025) (дата звернення: 19.03.2026).
5. Кононенко О. І. Психологічні особливості емоційного інтелекту особистості. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. 2013. Т. 18, Вип. 22 (2). С. 75–81.
6. Пономарьова К. І. Реалізація дитиноцентричного підходу в навчанні української мови молодших школярів. *Початкова школа*. 2018. № 12. С. 8–12.

7. Професійний стандарт за професією «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» : затв. наказом М-ва розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 29 серп. 2024 р. № 1225. URL: [Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» Міністерство освіти і науки України](#) (дата звернення: 15.03.2026).

8. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ : Грамота, 2018. 504 с.

9. Тернопільська В. І. Професійний імідж майбутнього вчителя як засіб його педагогічної самореалізації. *Професійна освіта: естетика і етика*. 2015. Вип. 11. С. 131–143.

Наталія ДІДИК,

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ СУЧАСНИХ СОЦІАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

Молодші школярі в сучасних соціальних викликах (війна, втрати, дистанційне навчання, значні емоційні переживання і стреси) потребують психологічної підтримки. Діти переживають війну досить важко, оскільки є емоційно чутливими, не мають досвіду у застосуванні копінг-стратегій до подолання травматичних ситуацій, не висловлюються відкрито про свої емоційні стани через недостатню їх ідентифікацію [1]. В. Соколевська зауважує, що «психічне здоров'я дітей під час війни набуває критичного значення через гострий вплив травматичних подій, таких як військові дії, втрати близьких, вимушена міграція та загальна нестабільність» [7]. За даними досліджень Wang, S., Barrett, E., Hicks, M. H., Martsenkovskiy, D., Holovanova, I., Marchak, O., Ishchenko, L., Haque, U., & Fiedler, N., війна створює надзвичайні стресові умови, які підвищують ризик розвитку психічних розладів, таких як посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), тривожність та депресія [8]. Разом з тим, компенсаторні механізми психіки дітей досить гнучкі, діти можуть себе зцілювати через ігрові та арттерапевтичні засоби: гру з ровесниками, ліплення, малювання, фантазування та ін.

Технології психосоціальної допомоги дітям, які опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій в Україні вивчали: В. В. Байдик, Ю. С. Бондарук, Ю. П. Гопкало, Т. Б. Гніда, Н. М. Дідик, І. О. Корнієнко, Н. В. Лунченко, Ю. А. Луценко, Р. А. Мороз, В. Г. Панок, В. Содолевська, І. І. Ткачук та ін. [1-7].

Психологічна підтримка молодших школярів в умовах сучасних викликів спрямована на зниження стресу, забезпечення почуття безпеки та адаптацію.

У першу чергу, потрібно створити безпечний простір навколо дитини, її фізично та емоційно стабілізувати. Важливо забезпечити молодшим школярам відчуття захищеності (наприклад, укриття, спокійна атмосфера під час занять). У стресових ситуаціях важливо у дитини створити відчуття контролю над ситуацією. Дайте дитині у ліву руку певний предмет, який вона зможе проконтролювати. Коли людина бере щось у ліву руку, то бере під контроль те, що відбувається у правій півкулі мозку, а тривожні думки – це робота правої півкулі. Відчуття контролю дитині може дати дотримання **режиму дня**. Потрібно робити усе так, як раніше, якщо є така можливість. Щоденний розпорядок забезпечує стабільність і впевненість у тому, що щось є постійним і контрольованим у цей складний час.

Психологічна підтримка молодших школярів передбачає діагностику їх емоційного стану, психологічне консультування та корекцію з метою його стабілізації. Основні методи включають арттерапію, ігрові техніки, встановлення рутини та залучення батьків.

Застосування арттерапевтичних та ігрових технологій: молодші школярі найкраще виражають свої переживання через творчість (малювання, ліплення) і гру, що допомагає перетворювати травматичні переживання та фізично відреагувати тілу на стресову ситуацію.

Корисною для вирішення психологічних проблем молодших школярів буде терапевтичне малювання (аквареллю по мокрому папері для зняття тривоги), методика «Каракулі» за Д. Віннікотом для розслаблення, ліплення свого страху, музикотерапія (для релаксації, зниження тривожності) та ін.

З молодшими школярами рекомендуємо застосувати методику «Радіти знову» (Вікторія Назаревич), що допомагає знайти стратегії виходу зі стресової ситуації, є досить ресурсною, тому може застосовуватися з дітьми, постраждалими від воєнних дій.

Корисними є також картки: «Помагайко» для казкотерапії та роботи з різними видами страхів; «Шлях героя» для формування впевненості та сценарію переможця (Вікторія Назаревич) та ін.

Важливим для пропрацювання наслідків травми у дітей є методика «Слоненя і мушля» В. Назаревич, що складається з тематичної розмальовки, книги з терапевтичною історією, набору мотиваційних карток, робочого арт-зошита, наліпок.

Цікавою для подолання проблемних ситуацій є методика «Їжачок і місточок» В. Назаревич, що допомагає долати труднощі, розвивати впевненість у собі та внутрішню силу, працює із втратою, тривожністю і страхом змін.

Методиками для надання психологічної підтримки молодшим школярам є, наприклад:

- «Дивитися, слухати і направляти» як три основні правила надання першої психологічної допомоги дітям;
- «Робота з емоціями» для навчання молодших школярів розпізнавати і виражати власний страх, гнів чи сум;
- «Встановлення рутини»: збереження звичного для дитини режиму дня, що дає відчуття стабільності та повертає молодшому школяру контроль над ситуацією.

Психологічна підтримка батьків і вчителів є також важливим напрямом. Українська Мережа за Права Дитини надає інформацію про програми допомоги, включаючи гарячі лінії, офлайн-центри та простори [4]. Батькам варто виявляти спокій, впевненість, відверту розмову з дітьми та тілесний контакт з ними (обійми, перебування поруч, щоб дитина відчувала захист). Педагоги також повинні виявляти психологічну стійкість, долати гнів, страх і дратівливість, знаходити внутрішні ресурси для саморегуляції, зберігаючи власні психологічні кордони. Для батьків і педагогів існує проєкт психологічної підтримки «ПОРУЧ», що надає психологічні консультації особам, які травмовані війною.

У конспекті онлайн-лекції психолога Світлани Ройз подано 46 робочих інструментів подолання стресу для дорослих та дітей [3]. Лише після того, як батьки стабілізують свій емоційний стан, вони починають говорити з дитиною: спокійно і неголосно. Батьки повинні намагатись залишатись якомога більш позитивними, оскільки діти сприймають ситуацію через їх реакції та поведінку.

Розвиток психологічної стійкості: формування у молодших школярів навичок саморегуляції, впевненості у своїх силах і розвиток комунікативних навичок.

Для забезпечення ефективної психологічної підтримки важливо звертатися до спеціалістів, використовувати методи психологічної діагностики та психокорекції.

Важливо молодших школярів навчитися розпізнавати власні емоції та їх контролювати, тобто розвивати емоційний інтелект. Для цього можна застосувати книгу Ю. Гребеньовської «Коли ти...», де через 10 історій пса Патрона діти ознайомляться з радістю, страхом, нудьгою, смутком, образою і у цих переживаннях розпізнають себе. Дорослим ці історії підкажуть як провести розмову з дитиною, щоб її емоційно підтримати. Кожна історія завершується практикою-грою [2].

Турбуючись про дітей, які страждають від наслідків війни в Україні, Міністерство освіти і науки у співпраці з дитячим психологом Світланою Ройз підготувало серію інформаційних матеріалів «Психологічна турбота від Світлани Ройз». На допомогу батькам та вчителям створено відеоінструкції та інфографіки, які містять рекомендації та практичні поради для батьків. Наприклад, «Як подбати про дитину якщо ви знаходитесь в укритті», «Якщо батько чи мати захищає країну» та ін. [5].

С. Ройз разом з ГО «Смарт освіта» створили проєкт «Ресурсна скриня», що складається з 8 ігор, що призначені для розвитку емоційної стійкості, саморегуляції та особистих ресурсів учнів:

1. Гра «Сила усмішки».
2. Гра «Невидимі дари: знаходь свою силу».
3. Практикум «Картки сили».
4. Практикум «Дихальні картки».
5. Гра «Обійманці».
6. Гра «Скажи мені: сила запитань».
7. Практикум «Твоя сила».
8. «Ресурсна скриня» (набір різних плакатів, матеріалів та інструментів для роботи з емоціями).

У ситуації стресу слідкуйте за диханням дитини. Виконуйте дихальні вправи. Робіть вдих на 2 такти, а видих — на 4 чи 6. Тобто затримуйте дихання. Дітям можна давати скоромовки, щоби вони говорили їх на видиху. Можна застосувати такі **дихальні вправи**: «Запах квітів» (запропонуйте дитині уявити собі, що вона нюхає квітку, глибоко видихає через ніс і видихає через рот), «Маленький зайчик» (запропонуйте дитині уявити, що вона – маленький зайчик, який дихає так: три швидких вдихи через ніс і довгий видих через рот).

Психологи у воєнний час радять молодшим школярам за потреби давати з собою у заклад освіти іграшку-супергероя, або улюблену маленьку

іграшку чи талісман, який вони зможуть покласти в кишеню. У ситуації страху дитина бере цю іграшку в руки, розмовляє з нею, розповідає їй про власні емоції. Є набір терапевтичних іграшок В. Назаревич «Дивасики» або набір «Терапевтичний їжачок – мама і дитинча», що долає тривогу та формує механізми самозахисту і є особливою розробкою психологів під час війни. Методика «Терапевтичний їжачок» допомагає подолати емоційно-поведінкові труднощі молодших школярів, в ситуації кризи, внутрішнього переміщення, психосоматичних проявів або складній адаптації до нових умов.

Досить ефективною у роботі з дітьми, які постраждали від воєнних дій, є Тедді-терапія та Хібукі-терапія.

Тедді терапія (Teddy bear therapy) – це напрям іграшкової терапії, що використовує плюшевих ведмедиків для психологічної допомоги, переважно дітям та підліткам, які пережили травму, стрес або втрату. Метод допомагає опрацювати страхи, знизити тривожність, розвинути емоційний інтелект та забезпечує відчуття безпеки, комфорту й емоційної підтримки.

Хібукі-терапія – це ефективний метод психологічної допомоги дітям, які пережили травматичні події (війна, стрес, втрата), за допомогою спеціальної м'якої іграшки – собачки з довгими лапами, що обіймає. Метод, створений в Ізраїлі, допомагає зменшити тривожність, страхи та адаптуватися до нових умов.

Хібукі – це державна програма Ізраїлю з підтримки дітей, які пережили травматичні події, у тому числі пов'язані з війною. Кожна дитина там отримує іграшкового собаку «хібукі» в закладі дошкільної освіти або у початковій школі. Психологи вважають її одним з найкращих інструментів подолання травматичного і посттравматичного синдрому у дітей.

Терапія іграшкою полягає в тому, що дитина переносить на іграшку свої переживання і страхи та, говорячи від імені іграшки, насправді проживає власний досвід, не замикається на своїй психотравмі, розповідає про власні переживання та почуття. У дитини формується досвід розуміння свого стану та потреб, піклування про себе через іграшку.

Отже, у психолого-педагогічному супроводі молодших школярів в умовах сучасних соціальних викликів рекомендуємо застосовувати: малюнкову терапію, ліплення, музикотерапію, дихальні вправи, казкотерапію, терапію іграшкою, ігрові технології для зняття тривоги і напруги та ін.

Список використаних джерел

1. Дідик Н.М. Психологічна робота з дітьми, які зазнали психічної травми, у воєнний час : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2025. 114 с.
<http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/9308/Didyk-N-Psykholohichna-robota-z-ditmy-yaki-zaznaly-psykhichnoi-travmy-u-voiennyi-chas.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
2. Гребеньовська Ю. Коли ти...Київ: Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ) в Україні, 2025. 180 с.
3. Долаємо паніку. 46 вправ і порад, як стабілізуватися під час війни | Нова українська школа. URL: <https://nus.org.ua/2022/02/24/dolayemo-raniku-46-vprav-i-porad-yak-stabilizuvatysya-pid-chas-vijny/> (дата звернення: 09.03.2026)
4. Українська Мережа за права дитини. URL: <https://childrights.org.ua/media-center/> (дата звернення: 10.03.2026)
5. Психологічна турбота від Світлани Ройз. URL: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLFVSJgZgf7h8rXg9TTyevxZkdfxAQXodS> (дата звернення: 09.03.2026)
6. Технології психосоціальної допомоги дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій (з досвіду роботи) / авт. кол: В. В. Байдик, Ю. С. Бондарук, Ю. П. Гопкало, Т. Б. Гніда, І. О. Корнієнко, Н. В. Лунченко, Ю. А. Луценко, Р. А. Мороз, І. І. Ткачук; за наук. ред. В. Г. Панка, І. І. Ткачук. Київ : Ніка-Центр, 2021. 118 с.
7. Sodolevska V. The Impact of War on the Mental Health of Youth: The Role of Resilience and Psychological Interventions. PMGP [Internet]. 2024 Sep. 30 [cited 2026 Mar. 15];9(3). Available from: <https://e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/532> (дата звернення: 10.03.2026)
8. Wang, S., Barrett, E., Hicks, M. H., Martsenkovskyi, D., Holovanova, I., Marchak, O., Ishchenko, L., Haque, U., & Fiedler, N. (2024). Associations between mental health symptoms, trauma, quality of life and coping in adults living in Ukraine: A cross-sectional study a year after the 2022 Russian invasion. *Psychiatry research*, 339, 116056. URL: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2024.116056> (дата звернення: 09.03.2026)

Олена ДОВГАНЬ,
асистент кафедри теорії та методик початкової освіти
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка

ІНТЕРАКТИВНИЙ ЗОШИТ ЯК БАЗОВИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ РОЗВИТКУ М'ЯКИХ НАВИЧОК (SOFT SKILLS) УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ НУШ

Проблема пізнавальної діяльності не нова. Історико-педагогічна ретроспектива проблеми свідчить про її трансформацію упродовж різних епох. Так, у часи Античності, Сократ наголошував на необхідності активізації мислення, а в епоху Просвітництва, Ян Амос Коменський наголошував на принципі наочності та природності, стверджуючи, що навчання не повинно бути примусовим, а має викликати «жадобу до знань». Класична педагогіка вважає активність як необхідну умову розвитку особистості, а емоційний відгук дитини головним двигуном її інтелекту. Фундаментальні дослідження Жана Піаже (стадії когнітивного розвитку) та Джерома Брунера (навчання через відкриття) довели: дитина найкраще засвоює те, що вона «відкрила» сама в процесі активної діяльності. Як бачимо, кожна епоха потребує власних засобів її вирішення. Незважаючи на ґрунтовну розробленість проблеми активізації пізнавальної діяльності в працях класиків педагогіки, поява нових дидактичних інструментів, таких як інтерактивний зошит, потребує переосмислення відомих підходів у контексті цифрової трансформації освіти та вимог НУШ.

Саме тому сучасна парадигма освіти в межах Нової української школи (НУШ) спрямована на формування цілісної особистості, здатної до критичного мислення та швидкої адаптації. Як зазначав фундатор методу проєктів Джон Д'юї: «Освіта – це не підготовка до життя; освіта – це саме життя»[3]. У контексті інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (ЯДС) особливого значення набуває розвиток «м'яких навичок» (soft skills), які стають фундаментом для пізнавальної діяльності, успішної самореалізації дитини.

Аналіз наукової літератури демонструє підвищений інтерес науковців до питань формування soft skills у здобувачів початкової освіти. Так, теоретичні основи розвитку гнучких навичок висвітлено в дослідженнях українських учених Н. Бахмат, Н.Бібік, Н. Коваль, О.Пометун, О. Савченко та ін.

Зокрема, О. Пометун та С. Пироженко обґрунтовують значення інтерактивних технологій навчання, що сприяють формуванню

комунікативних здібностей та умінь командної роботи [7]. Дослідження Н. Бібік присвячені педагогічним умовам розвитку творчого потенціалу, емоційної чутливості та здатності учнів до співпраці й самовираження [1]. Однак, попри значну кількість досліджень, присвячених розвитку окремих soft skills, питання системного використання потенціалу інтегрованого курсу «Я досліджую світ» для комплексного формування гнучких навичок залишається недостатньо вивченим.

Ми спробуємо теоретично обґрунтувати ефективність інтерактивного зошита як засобу трансформації пасивного навчання в активну дослідницьку діяльність, що сприяє розвитку soft skills та соціалізації дитини в умовах НУШ.

Нова українська школа (НУШ) ставить перед педагогом амбітну мету: не просто наповнити голову дитини фактами, а сформувати компетентності, необхідні для життя у 21 столітті. Якщо Hard Skills (вміння читати, рахувати, знати будову квітки) – це фундамент, то Soft Skills (м'які навички) – це цемент, який скріплює ці знання і дозволяє застосовувати їх на практиці.

Формування soft skills у здобувачів початкової освіти на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» є багатоаспектним процесом, що вимагає глибокого розуміння як сутності самих м'яких навичок, так і специфіки їх розвитку в молодшому шкільному віці. Сутність soft skills у контексті початкової освіти розкривається через розуміння їх як універсальних компетенцій, що виходять за межі конкретної професійної сфери та забезпечують ефективну соціальну взаємодію й особистісний розвиток. У наукових колах вітчизняної освіти ці навички представлені різними термінами: «м'які навички», «гнучкі навички», «метапредметні навички», «соціальні навички», які об'єднуються спільною ознакою надпрофесійності [4].

Нам імпонує визначення, подане науковцями А.Кошелем, В.Кошелем та А.Міненком, які розглядають soft skills як комплекс неспеціалізованих, надпрофесійних умінь, що забезпечують соціалізацію, ефективну взаємодію, високу продуктивність і професійний успіх незалежно від галузі діяльності [6].

Одним із найефективніших методів розвитку цих навичок є проєктна діяльність. Однак у початковій школі масштабні довготривалі проєкти часто стомлюють дітей. Ідеальним рішенням стає *інтерактивний зошит* – технологія, де кожна сторінка стає міні-проєктом, а сам зошит – портфоліо досягнень учня.

Сучасний молодший школяр («альфа-покоління») потребує візуалізації, динаміки та можливості «торкнутися» знань. Традиційні робочі зошити часто обмежують дитину рамками готових завдань, тоді як інтерактивний зошит стимулює пошукову активність. Що таке інтерактивний зошит у контексті НУШ?

Це – конструктор знань. Це – особиста енциклопедія учня. Це – поєднання гри та науки. Це не просто зошит для контрольних. Це простір, де учень стає співавтором. Він ріже, клеїть, ховає секрети у віконця. Це «паперовий гаджет», який дитина створює сама. Це поєднання конспекту, творчої лабораторії та щоденника успіху. Це механізми активізації пізнавальної діяльності через залучення декількох каналів сприйняття одночасно: кінестетичного, візуального і логічного.

Його головні інструменти: флєпбуки (кишеньки) та розгортки: приховують інформацію, стимулюючи цікавість; інфографіка та ментальні карти: допомагають структурувати великий обсяг даних (особливо на уроках «Я досліджую світ»); елементи самооцінювання: шкали досягнень, рефлексивні віконця.

Всупереч думці, що робота в зошиті – це індивідуальна справа, він стає платформою для: критичного мислення: «Яку інформацію мені варто записати в цю кишеньку, а яку – ні?»; креативності: оформлення кожної сторінки є унікальним проектом; автономності: учень відчуває відповідальність за свій «навчальний продукт».

Інтерактивний зошит (Interactive Notebook) – це персоналізований простір учня, що поєднує функції підручника, лабораторного журналу та творчого портфоліо. На відміну від традиційного конспектування, робота з інтерактивним зошитом базується на принципах «навчання через дію». Розглянемо, як саме ця діяльність трансформує пасивне навчання у розвиток ключових Soft Skills.

1. Критичне мислення та аналіз інформації. Використання елементів «Фліп-флєп» (віконця) та інтерактивних схем спонукає учня до стиснення та класифікації інформації. Ще Конфуцій наголошував на розвитку критичного мислення: «Те, що я чую – я забуваю. Те, що я бачу – я пам'ятаю. Те, що я роблю – я розумію». «Навчання без роздумів – марна праця, роздуми без навчання – небезпечні» [5].

Створюючи інтерактивну модель, дитина не просто фіксує факт, а структурує його. Наприклад, при вивченні теми «Будова рослини» учень самостійно визначає функціональні зв'язки між органами, що розвиває здатність до системного аналізу. Проектним елементом буде створення власної інфографіки (візуалізації даних).

2. *Креативність та інженерні навички.* Кожна сторінка зошита є мікропроектом. Дитина виступає в ролі дизайнера та інженера, обираючи форму шаблону (кишеньки, гармошки, колеса) для найкращого відображення теми, працює з об'ємом, механікою паперу, кольором. При створення 3D-моделі «Будова Землі», «Сонячна система» або рухомого колеса «Життєвий цикл метелика» учень експериментує: як склеїти, щоб крутилося? Як розташувати елементи, щоб було гарно? Це розвиває дизайн-мислення та творчу сміливість. Проектним елементом стане створення прототипу (макету) природного явища. Це розвиває візуальну грамотність та просторову уяву.

3. *Самоорганізація та тайм-менеджмент.* Проектна робота в зошиті вимагає дотримання певного алгоритму. Як наголошує Н. Бібік у своїх працях, розвиток пізнавальної самостійності є пріоритетом НУШ. Робота з інтерактивними шаблонами вимагає чіткого алгоритму дій: вирізати -> зігнути -> приміряти -> намастити клеєм -> приклеїти -> записати. За обмежений час уроку потрібно створити завершену композицію. Дитина вчиться планувати свою діяльність, організовувати робоче місце (щоб не загубити дрібні деталі) і відповідати за фінальний продукт своєї діяльності. Проектним елементом є управління ресурсами (час, матеріали) для досягнення результату.

4. *Комунікація та презентація.* Інтерактивні зошити стають платформою для взаємонавчання. Презентація власного зошита перед класом або робота в парах («перевір сусіда») розвиває навички аргументації та вміння надавати конструктивний зворотний зв'язок, інтерактивний елемент (відкрив віконце – показав відповідь) знімає страх публічного виступу. Проектним елементом стане захист проекту (презентація продукту діяльності).

5. *Емоційний інтелект та рефлексія:* Традиційні зошити часто викликають стрес через помилки та бруд. В інтерактивному зошиті помилку можна заклеїти новим гарним елементом. Це формує Growth Mindset (мислення зростання): помилка – це не катастрофа, а етап роботи. Крім того, зошит стає інструментом рефлексії. Наприкінці теми дитина гортає сторінки, грається рухомими елементами і бачить реальний, фізичний результат своєї праці. Це формує відчуття успіху та компетентності

Використання інтерактивного зошита дозволяє реалізувати стратегію активного навчання (active learning), де учень переходить від пасивного спостерігача до конструктора власних знань. Це особливо актуально для

природничої галузі, де візуалізація процесів є запорукою глибокого розуміння предмета.

Реалізуючи ідеї Н. Бібік щодо дитиноцентрованого навчання, ми перетворюємо зошит на персональний освітній простір дитини. Чому це працює? Дрібна моторика = Активний мозок. (Зв'язок руки та мислення). Візуалізація. (Інформація структурована, а не суцільний текст). Емоційна прив'язка. («Це МІЙ зошит, я його створив»).

Однак, ми би радили не намагайтись зробити весь зошит інтерактивним одразу. Варто розпочати з одного міні-проєкту на тиждень. Такий підхід перетворить урок ЯДС на улюблений час для учнів.

Підсумовуючи результати дослідження проблеми активізації пізнавальної діяльності молодших школярів засобами інтерактивного зошита, ми зробили такі висновки:

1. Інтерактивний зошит – інноваційний інструмент: не просто носій інформації, а є динамічним освітнім середовищем. Він трансформує роль учня з пасивного отримувача знань на активного дослідника, що повністю відповідає ідеології НУШ та принципам «дитиноцентризму».

2. Використання інтерактивних елементів (лепбуків, клапанів, QR-кодів, інтелектуальних карт) дозволяє задіяти різні канали сприйняття та підтримувати сталий інтерес до навчання. Це сприяє глибшому засвоєнню знань через діяльнісний підхід.

3. Робота з інтерактивним зошитом є потужним майданчиком для формування «м'яких навичок».

4. Упровадження таких зошитів у курс «Я досліджую світ» забезпечить цілісність освітнього процесу, де розвиток особистісних якостей (soft skills) відбувається не паралельно, а всередині навчальної діяльності, створюючи надійний фундамент для подальшої самореалізації дитини.

Перспективи подальших розвідок полягають у дослідженні впливу цифрових додатків до інтерактивних зошитів на рівень навчальної мотивації в умовах дистанційного навчання.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Нова українська школа: poradnik dla vchitelja. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

2. Державний стандарт початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 26 грудня 2025 р. № 1810. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025> (дата звернення: 19.03.2026).

3. Dewey J. Education is not preparation for life; education is life itself
URL:https://quotes.lifehack.org/quotes/john_dewey_1319 (дата звернення: 05.03.2026).

4. Кірдан О. Формування soft skills здобувачів вищої освіти в освітньому процесі закладу вищої освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2021. Вип. 2 (6). С.152-160.

5. Конфуцій. «Те, що я чую – я забуваю. Те, що я бачу – я пам'ятаю. Те, що я роблю – я розумію». Цитата за матеріалами: BrainyQuote. URL: https://www.brainyquote.com/quotes/confucius_101654 (дата звернення: 05.03.2026).

6. Кошель А. П., Кошель В. М., Міненко А. О. Розвиток soft skills у майбутніх вихователів ЗДО як необхідний компонент конкурентоспроможності на ринку праці. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2021. Вип.12(168). С. 194–198

7. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 2007. 144 с.

Марина ДОЛМАТОВА,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри прикладної лінгвістики

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

СТРАТЕГІЇ ПІДТРИМКИ МОТИВАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ГІБРИДНОМУ ФОРМАТІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У сучасних умовах розвитку освіти дедалі більшого поширення набуває гібридний формат навчання, що поєднує традиційні очні заняття та дистанційні освітні технології. Такий формат став особливо актуальним в умовах суспільних викликів, коли освітній процес потребує гнучких форм організації. Водночас одним із ключових завдань учителя залишається підтримка навчальної мотивації молодших школярів, адже саме вона визначає ефективність засвоєння знань, формування інтересу до навчання та розвиток пізнавальної активності дітей.

Проблема мотивації є особливо важливою під час вивчення англійської мови у початковій школі. Для молодших школярів характерні емоційність, потреба у грі, руховій активності та безпосередньому спілкуванні. У гібридному навчанні ці особливості можуть частково

втрачатися, що потребує використання спеціальних педагогічних стратегій, спрямованих на підтримку інтересу учнів до навчальної діяльності.

Науковці наголошують, що мотивація молодших школярів формується через емоційно насичену діяльність, позитивний педагогічний клімат, використання ігрових технологій, інтерактивних методів та сучасних цифрових ресурсів. У контексті гібридного навчання ці підходи набувають нових форм і потребують адаптації до онлайн та офлайн освітнього середовища.

Метою статті є визначення ефективних стратегій підтримки мотивації молодших школярів у процесі вивчення англійської мови в умовах гібридного формату навчання.

Мотивація є важливим компонентом навчальної діяльності учнів. Вона визначає ставлення дитини до навчання, її бажання брати участь у навчальному процесі та досягати результатів. У початковій школі провідну роль відіграє *внутрішня мотивація*, що ґрунтується на інтересі, емоціях та задоволенні від виконання навчальних завдань [2, с. 34].

Гібридне навчання передбачає поєднання очного та дистанційного форматів освітнього процесу, що дозволяє організувати навчання більш гнучко та адаптивно до сучасних умов. У такій моделі частина навчального матеріалу опрацьовується під час традиційних занять у класі, а інша – через онлайн-платформи, відеозаняття, інтерактивні вправи та інші цифрові ресурси. Для початкової школи це створює нові можливості для урізноманітнення освітнього процесу, однак водночас ставить перед учителем важливе завдання - підтримувати стійку навчальну мотивацію молодших школярів, які потребують постійної взаємодії, емоційної підтримки та наочного подання матеріалу.

У гібридному форматі навчання вчитель має поєднувати традиційні педагогічні методи з сучасними цифровими інструментами, що сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів. Особливо це актуально під час вивчення англійської мови, оскільки ефективне засвоєння іноземної мови передбачає регулярну практику спілкування, повторення та залучення різних каналів сприйняття інформації. Використання мультимедійних матеріалів, інтерактивних вправ, відео та аудіозаписів дозволяє зробити навчання більш цікавим і наближеним до реального мовного середовища.

Одним із важливих підходів до організації гібридного навчання є *компетентнісний підхід*, який передбачає спрямування освітнього процесу не лише на засвоєння знань, а й на формування практичних умінь і навичок використання мови у різних життєвих ситуаціях. У межах цього підходу

учні виконують комунікативні завдання, беруть участь у рольових іграх, мініпроектах, діалогах, що стимулює їхню активність і зацікавленість у навчанні [1, с. 73].

Важливим є також *особистісно орієнтований підхід*, який передбачає врахування індивідуальних особливостей, інтересів і можливостей кожного учня. У гібридному форматі навчання це реалізується через використання диференційованих завдань, індивідуальних онлайн-вправ, можливість працювати у власному темпі та обирати цікаві теми для творчих завдань. Такий підхід допомагає кожній дитині відчувати успіх у навчанні та підтримує її внутрішню мотивацію [4, с. 18].

Ще одним важливим напрямом є *діяльнісний підхід*, відповідно до якого знання засвоюються через активну діяльність учнів. Під час вивчення англійської мови це можуть бути мовні ігри, творчі завдання, виконання проєктів, інсценізація діалогів, створення малюнків або презентацій англійською мовою. У дистанційній частині навчання такі види діяльності можуть реалізовуватися через використання інтерактивних платформ, онлайн-дошок, відеозустрічей та інших цифрових інструментів [3, с. 81].

Ефективним у гібридному навчанні є також *ігровий підхід*, адже для молодших школярів гра залишається провідним видом діяльності. Використання мовних ігор, квестів, вікторин, інтерактивних завдань допомагає підтримувати інтерес до предмета та створює позитивну емоційну атмосферу на уроці. Поєднання традиційних ігор у класі з цифровими ігровими ресурсами значно підвищує залученість учнів до навчального процесу [5, с. 103].

Таким чином, ефективна організація гібридного навчання англійської мови в початковій школі потребує комплексного використання різних педагогічних підходів. Поєднання компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного та ігрового підходів сприяє підвищенню мотивації молодших школярів, розвитку їхніх комунікативних умінь та формуванню позитивного ставлення до вивчення іноземної мови.

Однією з найбільш результативних стратегій підтримки мотивації молодших школярів під час вивчення англійської мови є *використання ігрових методів навчання*. Для дітей молодшого шкільного віку гра є природною формою діяльності, через яку вони пізнають навколишній світ, розвивають мовлення, мислення та соціальні навички. Саме тому залучення ігрових елементів у процес навчання сприяє формуванню позитивного ставлення до навчальної діяльності та підтримує інтерес учнів до вивчення іноземної мови [3, с. 54].

Ігрові методи дають змогу створити на уроці емоційно насичене освітнє середовище, у якому учні активно взаємодіють між собою та з учителем. Під час вивчення англійської мови ефективними є різноманітні мовні ігри, спрямовані на закріплення лексики, розвиток навичок аудіювання, говоріння та читання. Наприклад, це можуть бути ігри на відгадування слів, мовні лото, карткові ігри, вікторини або змагання між командами. Такі завдання сприяють не лише засвоєнню навчального матеріалу, а й формують позитивні емоції, що є важливим фактором підтримки навчальної мотивації.

Особливу роль у навчанні англійської мови відіграють *рольові ігри*, під час яких учні моделюють різні комунікативні ситуації. Наприклад, діти можуть розігрувати діалоги у магазині, кафе, школі або під час знайомства. Подібні завдання допомагають учням використовувати мовний матеріал у наближених до реального життя ситуаціях, розвивають комунікативні вміння та впевненість у власних мовних можливостях. У гібридному форматі навчання рольові ігри можуть проводитися як під час очних занять, так і під час онлайн-зустрічей, коли учні виконують певні ролі під час відеоконференції.

Ефективним інструментом є також *навчальні квести*, що передбачають виконання серії завдань, об'єднаних спільною темою або сюжетом. У процесі виконання таких завдань учні поступово просуваються до досягнення певної мети, виконуючи мовні вправи, розв'язуючи загадки або виконуючи творчі завдання англійською мовою. Квести сприяють розвитку пізнавального інтересу, формують навички співпраці та стимулюють учнів до активної участі у навчальному процесі.

У гібридному форматі навчання ігрові методи можуть поєднуватися з використанням цифрових ресурсів. Онлайн-платформи та інтерактивні сервіси дають можливість створювати вікторини, інтерактивні вправи, мовні ігри та завдання, які учні можуть виконувати як під час уроку, так і самостійно вдома. Використання мультимедійних матеріалів, анімацій, відео та інтерактивних завдань робить навчання більш динамічним і привабливим для дітей.

Важливу роль у підтримці мотивації відіграє також *інтерактивність навчання*, яка передбачає активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу. Інтерактивні методи спрямовані на залучення учнів до активної роботи на уроці, обміну думками, спільного виконання завдань та творчої діяльності. Такі методи сприяють розвитку комунікативних умінь, критичного мислення та навичок співпраці.

Одним із поширених інтерактивних прийомів є *робота в парах та малих групах*. Під час виконання таких завдань учні мають можливість спілкуватися англійською мовою, обговорювати відповіді, допомагати один одному та разом знаходити рішення. Це сприяє формуванню комунікативної компетентності та створює атмосферу співробітництва на уроці. У дистанційному форматі така взаємодія може організовуватися за допомогою функцій поділу учнів на окремі кімнати під час відеоконференцій [3, с. 72].

Ефективним є також використання *творчих завдань*, які передбачають створення малюнків, постерів, коротких презентацій або мініпроектів англійською мовою. Подібні види діяльності дозволяють учням проявити власну творчість, розвивають уяву та формують позитивне ставлення до навчання.

У дистанційній частині уроку доцільно використовувати різноманітні мультимедійні засоби, зокрема навчальні відео, інтерактивні презентації, віртуальні дошки та освітні платформи. Вони допомагають зробити подання матеріалу більш наочним і зрозумілим для учнів, а також забезпечують можливість активної участі дітей у навчальному процесі навіть за умов дистанційної взаємодії.

Ще однією важливою стратегією підтримки мотивації молодших школярів під час вивчення англійської мови в умовах гібридного навчання є *використання візуалізації та мультимедійних засобів*. Особливості психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку зумовлюють те, що вони значно легше сприймають та запам'ятовують інформацію, подану у наочній формі. Яскраві зображення, відеоматеріали, анімації та ілюстрації активізують увагу учнів, сприяють кращому розумінню навчального матеріалу та формують позитивне емоційне ставлення до навчання [4, с. 63].

У процесі навчання англійської мови використання візуальних матеріалів є особливо ефективним, оскільки вони допомагають учням асоціювати нові слова та мовні конструкції з конкретними образами. Наприклад, картки із зображеннями предметів, тварин або дій допомагають учням швидше запам'ятовувати нову лексику та правильно використовувати її у мовленні. Такі картки можуть застосовуватися для проведення різноманітних вправ: повторення слів, складання речень, опису зображень або виконання ігрових завдань.

Значні можливості для підвищення мотивації учнів надають *інтерактивні презентації*, які поєднують текст, зображення, аудіо та відео.

За допомогою таких презентацій учитель може не лише пояснювати новий матеріал, а й залучати учнів до активної роботи, пропонуючи їм виконувати різні завдання, відповідати на запитання або брати участь у мініобговореннях. Використання коротких відеофрагментів англійською мовою також сприяє розвитку навичок аудіювання та допомагає учням ознайомитися з автентичним мовленням.

У гібридному форматі навчання мультимедійні засоби мають особливе значення, оскільки вони дозволяють підтримувати інтерес учнів як під час очних занять, так і під час дистанційної роботи. Наприклад, учитель може використовувати інтерактивні вправи, відеоматеріали або навчальні платформи, що забезпечують можливість самостійного виконання завдань учнями та отримання миттєвого зворотного зв'язку.

Не менш важливим чинником ефективного навчання є *створення позитивної емоційної атмосфери на уроці*. Для молодших школярів емоційний стан відіграє значну роль у процесі навчальної діяльності. Доброзичливе ставлення вчителя, підтримка, похвала та заохочення сприяють формуванню впевненості дітей у власних силах та стимулюють їх до активної участі у навчальному процесі. Коли учні відчувають підтримку з боку вчителя, вони менш бояться помилятися та охочіше використовують англійську мову у спілкуванні [2, с. 181].

Особливо важливою є підтримка позитивної атмосфери під час дистанційної взаємодії, коли учні можуть відчувати нестачу безпосереднього спілкування з учителем і однокласниками. У таких умовах учителю доцільно використовувати різноманітні форми зворотного зв'язку: короткі коментарі, схвальні слова, віртуальні відзнаки або символічні нагороди за успішне виконання завдань. Це допомагає підтримувати інтерес учнів до навчання та сприяє формуванню позитивного ставлення до предмета.

Важливою складовою сучасного освітнього процесу є також *індивідуалізація навчання*. Кожна дитина має власні інтереси, здібності та темп засвоєння навчального матеріалу, тому ефективне навчання передбачає врахування цих особливостей. У гібридному форматі навчання вчитель має більше можливостей для організації диференційованих завдань. Наприклад, учням можна пропонувати вправи різного рівня складності, додаткові завдання для закріплення матеріалу або творчі завдання, що відповідають їхнім інтересам [3, с. 208].

Індивідуалізація навчання сприяє формуванню відчуття успіху у кожного учня. Коли дитина виконує завдання, які відповідають її

можливостям, вона відчуває задоволення від результату та бажання продовжувати навчання. У свою чергу, це позитивно впливає на рівень навчальної мотивації та сприяє формуванню стійкого інтересу до вивчення англійської мови.

Важливою складовою підтримки мотивації молодших школярів у процесі вивчення англійської мови є *використання проєктної діяльності*. Проєктна діяльність передбачає організацію навчального процесу таким чином, щоб учні не лише засвоювали нові знання, а й застосовували їх у практичній діяльності, виконуючи творчі та пізнавальні завдання. Такий підхід сприяє формуванню в учнів умінь самостійно працювати з інформацією, висловлювати власні думки, співпрацювати з однокласниками та презентувати результати своєї роботи [4, с. 42].

У початковій школі проєктна діяльність має враховувати вікові особливості дітей, тому проєкти повинні бути короткотривалими, цікавими та доступними для виконання. Під час вивчення англійської мови це можуть бути невеликі творчі завдання, пов'язані з темами уроків, які дають змогу учням використовувати нову лексику та мовні конструкції у практичній діяльності. Наприклад, учні можуть створювати тематичні малюнки із підписами англійською мовою, виготовляти постери на тему «*My Family*», «*My Favourite Animal*», «*My School*» або «*My Day*». Виконуючи такі завдання, діти закріплюють вивчену лексику, розвивають мовленнєві навички та проявляють власну творчість.

Важливим елементом проєктної діяльності є робота в парах або невеликих групах. Спільне виконання завдань сприяє формуванню навичок співпраці, уміння домовлятися, розподіляти обов'язки та допомагати один одному. У процесі обговорення та підготовки проєкту учні мають можливість використовувати англійську мову для простого спілкування, що сприяє розвитку їхньої комунікативної компетентності.

У гібридному форматі навчання проєктна діяльність може поєднувати очну та дистанційну роботу учнів. Наприклад, на уроці вчитель може ознайомити дітей із темою проєкту, пояснити завдання та запропонувати ідеї для його виконання, а вдома учні можуть продовжити роботу над проєктом, використовуючи цифрові ресурси. Це можуть бути прості презентації, електронні постери, короткі відео або фотографії із коментарями англійською мовою. Після завершення роботи учні презентують результати своєї діяльності під час уроку або онлайн-зустрічі.

Особливе значення має етап презентації проєктів, оскільки саме він дозволяє учням продемонструвати результати своєї роботи та відчути

успіх. Під час презентації діти можуть коротко розповідати про свій проєкт англійською мовою, показувати малюнки, постери або слайди презентації. Учитель у свою чергу підтримує учнів, заохочує їх до виступу та підкреслює позитивні результати виконаної роботи.

Проєктна діяльність також сприяє розвитку креативності та пізнавального інтересу учнів. Виконуючи творчі завдання, діти мають можливість проявляти власну фантазію, обирати спосіб представлення матеріалу та експериментувати з різними формами подання інформації. Це робить навчальний процес більш цікавим та особистісно значущим для кожного учня.

Таким чином, поєднання інтерактивних методів, ігрових технологій, цифрових ресурсів та позитивної педагогічної взаємодії створює сприятливі умови для підтримки мотивації молодших школярів у гібридному навчанні.

Отже, підтримка мотивації молодших школярів є важливою умовою ефективного вивчення англійської мови в гібридному форматі навчання. Використання ігрових методів, інтерактивних технологій, мультимедійних засобів, проєктної діяльності та індивідуального підходу сприяє активізації навчальної діяльності учнів та формуванню позитивного ставлення до вивчення іноземної мови.

Гібридний формат навчання відкриває нові можливості для використання сучасних освітніх технологій і створення більш гнучкого та цікавого освітнього середовища. Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні ефективності конкретних цифрових інструментів та методик, спрямованих на підвищення мотивації учнів початкової школи під час вивчення іноземних мов.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Нова українська школа: порадник для вчителя. Київ : Плеяди, 2017. 206 с.
2. Зимня І. О. Психологія навчання іноземних мов у школі. Київ : Освіта, 2001. 222 с.
3. Пасічник О. С. Методика навчання іноземних мов у початковій школі : навчальний посібник. Київ : Ленвіт, 2019. 272 с.
4. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ : Грамота, 2012. 504 с.

Людмила ДЯЧЕНКО,
асистент учителя Старокостянтинівського НВК
Хмельницької області

ТЕХНОЛОГІЯ «М'ЯКИХ НАВИЧОК» (SOFT SKILLS) В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ: РОЗВИТОК ЕМПАТІЇ ЧЕРЕЗ СПІЛЬНУ ПРОЄКТНУ ДІЯЛЬНІСТЬ

Упровадження інклюзивної моделі освіти в Україні виявило потребу не лише в асистивних технологіях, а й у формуванні особливого етичного середовища. В інклюзивному класі розвиток soft skills (гнучких навичок) стає пріоритетним завданням, оскільки успішність соціалізації дитини з особливими освітніми потребами (ООП) безпосередньо залежить від рівня емпатії, толерантності та комунікативної відкритості її однокласників.

Традиційні академічні підходи часто не приділяють достатньо уваги емоційному інтелекту. Виникає необхідність обґрунтування спільної проектної діяльності як універсального майданчика, де емпатія розвивається не теоретично, а через практичну взаємодію, спільне подолання труднощів та досягнення результату. Актуальність теми зумовлена потребою перетворення інклюзії з «формальної присутності» на «справжнє залучення» через розвиток гнучких навичок усіх учасників освітнього процесу.

Розвиток soft skills та емпатії в інклюзивному середовищі чітко регламентований ключовими освітніми векторами. Так, Державний стандарт початкової освіти визначає низку ключових компетентностей, які неможливі без розвинених soft skills:

- соціальна та громадянська компетентність (здатність працювати в команді, поважати гідність інших, приймати різноманітність та конструктивно взаємодіяти);

- наскрізні вміння (критичне мислення, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики та приймати рішення, що є фундаментом для емпатійної поведінки в групі) [1].

Реформа НУШ ставить емоційний інтелект в один ряд із академічними знаннями:

- педагогіка партнерства (ґрунтується на взаємоповазі та довірі, що в інклюзивному класі вимагає від учнів високого рівня емпатії);

- створення безпечного та інклюзивного середовища (НУШ декларує школу як простір, де кожна дитина відчуває себе прийнятою. Проектна

діяльність у цьому контексті є методом реалізації діяльнісного підходу, де діти вчаться допомагати один одному в процесі створення спільного продукту) [2].

Відповідно до Професійного стандарту, сучасний вчитель повинен володіти:

- інклюзивною компетентністю (здатність створювати рівні можливості для всіх учнів та організовувати співпрацю між дітьми з різними освітніми потребами);

- емоційно-етичною компетентністю (вміння управляти власними емоціями та розвивати емпатію в учнів, створюючи атмосферу психологічного комфорту) [6].

Закон України «Про освіту» (ст. 20. Інклюзивне навчання) визначає інклюзивне навчання як систему освітніх послуг, що забезпечує реалізацію права на освіту з урахуванням індивідуальних потреб. Розвиток «м'яких навичок» є невід'ємною частиною індивідуальної програми розвитку (ІПР) дитини з ООП, сприяючи її інтеграції в соціум.

Проблема формування «м'яких навичок» (soft skills) та розвитку емпатії в інклюзивному середовищі перебуває в епіцентрі уваги сучасних українських науковців, що зумовлено активною фазою впровадження концепції НУШ та необхідністю соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Дослідження цієї тематики проводяться за кількома стратегічними векторами. Так, у працях Н. Бібік обґрунтовано компетентнісний підхід як фундамент НУШ, де soft skills розглядаються не як додаток до знань, а як наскрізні вміння, необхідні для життєвого успіху. Дослідниця акцентує увагу на тому, що в інклюзивному класі такі навички, як критичне мислення та емоційний інтелект, стають інструментами подолання бар'єрів у спілкуванні [2].

Провідний фахівець з інклюзивної освіти А. Колупаєва у своїх останніх розвідках наголошує на пріоритетності соціальної інтеграції над суто академічною. Авторка доводить, що емпатія з боку нормотипових однокласників є ключовим фактором успіху дитини з ООП [3]. Разом з О. Таранченко, дослідники розробляють методики формування толерантного середовища, де «м'які навички» педагога транслюються на учнівську спільноту.

О. Пометун ґрунтовно досліджує інтерактивні технології та метод проектів. У контексті інклюзії її праці підтверджують, що спільна діяльність над реальним продуктом (проектом) змушує дітей домовлятися, розподіляти ролі та проявляти емпатію до можливостей кожного члена команди [4]. Т. Грітчина додає до цього аналіз емоційного інтелекту,

вказуючи на проектну роботу як на природний тренажер для «проживання» соціальних ролей.

Питання вербалізації емоцій та ненасильницького спілкування в інклюзивних групах аналізуються у роботах І. Кондратець. Вона розглядає емпатію як риторичну та психологічну стійкість. Важливий внесок у практичну складову вносить С. Ройз, чії методики стабілізації та розвитку емоційного інтелекту інтегруються в уроки НУШ для створення «простору прийняття» [5].

Метою статті є теоретичне обґрунтування та практичне розкриття технології формування «м'яких навичок» (soft skills), зокрема емпатії та соціальної інклюзії, в учнів початкових класів через механізм спільної проектної діяльності; розроблення методичного алгоритму взаємодії учасників інклюзивного освітнього середовища, що сприяє гармонізації міжособистісних стосунків та успішній адаптації дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

Спільна проектна діяльність в інклюзивному класі Старокостянтинівського НВК Хмельницької області розглядається не лише як дидактичний метод, а як соціальний симулятор, де учні вчаться взаємодіяти в умовах різноманітності. Розвиток емпатії відбувається через зміну фокусу з «особливостей дитини» на «спільну мету».

1. Етап формування інклюзивних мікрогруп та диференціації ролей. Успіх проекту залежить від стратегічного розподілу обов'язків, що враховує сильні сторони кожного учня (талант-орієнтований підхід):

- Методичний прийом «Матриця ролей». Учитель та асистент вчителя допомагають групі обрати ролі так, щоб дитина з ООП була функціонально важливою. Наприклад, у проєкті «Створення тактильної карти ліцею» учень із порушеннями мовлення може виконувати роль «головного дизайнера» або «координатора матеріалів», що стимулює інших шукати альтернативні шляхи комунікації з ним. Це, на нашу думку, реалізує принцип позитивної взаємозалежності, де успіх кожного залежить від внеску іншого, що є базою для розвитку когнітивної емпатії.

2. Етап реалізації: Комунікативні soft skills та емоційна підтримка. У процесі виконання завдань виникають природні комунікативні бар'єри, які стають навчальним матеріалом для розвитку гнучких навичок:

- Техніка «Емпатійне слухання». Перед кожним обговоренням вчитель впроваджує вправу «Почуй іншого», де кожен має повторити думку попереднього учасника перед тим, як висловити власну.

- Вправа «Рюкзак допомоги». У межах проєкту створюється віртуальний або реальний «рюкзак», куди учасники кладуть картки-

пропозиції: «Я можу допомогти тобі з...», «Мені потрібна твоя порада в...». Це легітимізує запит на допомогу та формує культуру взаємопідтримки.

3. Етап презентації та рефлексії: Соціалізація результатів. Фінальний етап проєкту спрямований на публічне визнання цінності кожного учасника:

- Метод «Інклюзивне коло відгуків». Оцінювання проєкту здійснюється не за кінцевий продукт, а за якість взаємодії. Учні відповідають на запитання: «Що нового я дізнався про можливості свого друга?», «Як ми подолали труднощі разом?». Це сприяє формуванню рефлексивної емпатії – здатності усвідомлювати вплив своєї поведінки на емоційний стан іншого.

Таблиця 1.

Модель розвитку емпатії через етапи проєкту

Етап проєкту	Ключова Soft Skill	Прояв емпатії
Планування	Командна робота	Врахування індивідуальних потреб кожного учасника групи.
Виконання	Вирішення конфліктів	Пошук компромісу, підтримка учасника, якому важко.
Презентація	Публічний виступ	Спільне представлення результату, де кожен має свою «зону успіху».
Рефлексія	Критичне мислення	Самооцінка власної толерантності та інклюзивної культури.

Аналіз впровадження проєктної діяльності в інклюзивному класі дозволяє констатувати трансформацію міжособистісних стосунків. Застосування технології Soft Skills забезпечує:

- нівелювання стигматизації: діти з нормотиповим розвитком починають сприймати дитину з ООП як партнера, а не як об'єкт опіки;
- підвищення комунікативної впевненості учнів з ООП завдяки включеності в реальні соціальні зв'язки;
- зростання загального рівня емпатії в класі, що виявляється у зменшенні кількості конфліктів та створенні атмосфери психологічної безпеки.

Таким чином, спільний проєкт стає «мостом», що з'єднує різні освітні потреби в єдиний цілісний колектив, готуючи учнів до життя в демократичному, інклюзивному суспільстві.

Проєкт «Карта сенсорних відчуттів нашого лицьою» спрямований на дослідження шкільного простору через різні органи чуття, що дозволяє учням зрозуміти особливості сприйняття світу дітьми з різними

нозологіями (наприклад, з розладами аутистичного спектра або порушеннями зору).

Виокремимо етапи практичної реалізації:

1. Дослідницька експедиція «Відчуй як я». Учні об'єднуються в групи, де кожен отримує «тимчасову особливість» (навушники, що імітують приглушений звук; окуляри з розмитим фокусом; рукавички, що обмежують дрібну моторику).

Завдання: Пройти маршрутом від класу до їдальні та зафіксувати «бар'єри» (надто гучний дзвінок, слизька підлога, нечіткі вказівники).

Розвиток емпатії: Дитина з ООП у цій ситуації виступає експертом, який пояснює іншим свої щоденні відчуття, що докорінно змінює ієрархію в групі.

2. Створення артефакту «Тактильна стіна». Група створює спільну панель, де кожен елемент відповідає певній локації ліцею, використовуючи різні текстури (тканина, пісок, дерево, фольга).

Soft Skills у дії. Розподіл обов'язків відбувається за принципом інклюзивного дизайну: хтось відповідає за збір матеріалів, хтось – за технічне кріплення, хтось – за вербальний опис.

3. Презентація-перформанс. Учні презентують проєкт, де кожен учасник розповідає про свій внесок. Важливо забезпечити використання альтернативних засобів комунікації (піктограми, жести), якщо в групі є дитина з невербальною комунікацією.

Для фасилітації міжособистісної взаємодії під час групової роботи рекомендується впроваджувати такі мікроправи:

- Вправа «Окуляри розуміння». Мета: Розвиток здатності до децентрації (вміння подивитися на ситуацію очима іншого). Під час обговорення спірної ідеї вчитель пропонує учню надіти символічні «окуляри» свого партнера по групі й пояснити, чому саме ця ідея є важливою для того учасника. Це зупиняє конфлікт та стимулює когнітивну емпатію.

- Вправа «Луна-повідомлення». Мета: Навчання активному слуханню в інклюзивній групі. Перш ніж висловити свою думку, учень має почати фразу словами: «Я почув, що для тебе важливо... (повторює тезу попереднього учасника), і тому я пропоную...». Це критично важливо для дітей, які мають труднощі з концентрацією уваги.

- Вправа «Спільний малюнок одним олівцем». Мета: Розвиток невербальної емпатії та координації. Двоє учнів (один з яких з ООП) тримають разом один маркер і мають намалювати будинок, не

розмовляючи. Це вчить дітей відчувати рухи та наміри іншого на кінестетичному рівні.

Оцінювання в інклюзивному класі має бути процесуальним, а не лише результативним. Ми пропонуємо використовувати «Карту соціального зростання» (табл.1)

Таблиця 2.

Карта соціального зростання

Індикатор навички	Прояв у діяльності (Спостереження вчителя)
Комунікація	Чи використовує дитина зрозумілі для партнера засоби зв'язку?
Кооперація	Чи здатна дитина поступитися власним бажанням заради спільної мети?
Емпатія	Чи помічає учень втому або розгубленість однокласника і чи пропонує допомогу?
Адаптивність	Наскільки швидко група змінює план дій, якщо один з учасників не може виконати завдання?

Практичне впровадження спільної проектної діяльності доводить, що інклюзія – це не про облаштування пандусів, а про побудову комунікативних міст. Через спільну працю учні Старокостянтинівського НВК опановують найважливішу «м'яку навичку» XXI століття – здатність бачити в кожній людині особистість із унікальним набором можливостей.

Завершальним етапом вашої наукової статті є методичні рекомендації, які перетворюють теоретичні викладки на прикладний інструментарій для педагогічного колективу Старокостянтинівського НВК.

1. Моделювання емпатійної поведінки педагогом:

- Учитель має демонструвати зразок Soft Skills у взаємодії з асистентом, учнями та батьками. Використання технік активного слухання, спокійний тон у конфліктних ситуаціях та публічне визнання зусиль (а не лише результатів) дитини з ООП формують етос класу.

- Озвучувати почуття дітей: «Я бачу, що Максим зараз розхвилювався, даваймо дамо йому час». Це вчить учнів розпізнавати емоційні стани інших.

2. Стратегічне проектування інклюзивних груп:

- Формувати групи за принципом різноманітності (за темпераментом, здібностями та нозологіями). Це змушує дітей виходити за межі звичних комунікативних шаблонів.

- Створювати умови, за яких дитина з ООП може проявити лідерські якості у сферах, де вона має сильні сторони (наприклад, малювання,

систематизація даних, творче мислення), що руйнує стереотип «об'єкта опіки».

3. Співпраця «Вчитель-Асистент вчителя» як фасилітація:

- Поки вчитель фокусується на дидактичній меті проєкту, асистент має виступати «тьютором емпатії» – непомітно скеровувати взаємодію в групах, допомагати дітям домовлятися та згладжувати комунікативні гострі кути.

- Важливо не підміняти діяльність дитини з ООП допомогою асистента. Допомога має бути мінімально достатньою, щоб стимулювати однокласників до прямої взаємодії з дитиною.

4. Вибір тем для проєктів із соціальним вектором:

- Обирати теми, що вимагають обговорення етичних категорій: «Дерево доброти нашого класу», «Як ми розуміємо один одного без слів», «Скарбничка спільних перемог».

- Використовувати «Екрани настрою» або «Мапи емпатії», де діти можуть позначати свої емоції під час роботи над проєктом.

5. Рефлексія як обов'язковий етап:

- Після завершення проєкту обов'язково обговорювати не лише «що ми зробили», а й «як ми почувалися». Ставити запитання: «Хто сьогодні тобі допоміг?», «Кому ти вдячний за спільну роботу?». Це закріплює емпатію як позитивну соціальну звичку.

Отже, технологія «м'яких навичок» в інклюзивному класі – це перехід від стратегії «вчити разом» до стратегії «жити та творити разом». Спільна проєктна діяльність дозволяє перетворити інклюзію на двосторонній процес: дитина з ООП отримує простір для соціалізації, а нормотипові учні опановують найважливіші людські якості – емпатію, терпимість та здатність до підтримки. Для Старокостянтинівського НВК такий підхід є запорукою формування справжньої спільноти, де кожна особистість є цінністю.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 26 грудня 2025 р. № 1810. [URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025) (дата звернення: 19.03.2026).

2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній початковій освіті. *Початкова школа*. 2025. № 1. С. 4–10.

3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від теорії до практики. Київ : Атопол, 2024. 230 с.

4. Пометун О. І. Розвиток soft skills учнів засобами інтерактивних технологій. Київ : Педагогічна думка, 2024. 176 с.

5. Ройз С. Емоційний інтелект в інклюзивному класі : посібник для вчителя. Київ : Дух і Літера, 2023. 140 с.

6. Професійний стандарт за професією «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» : затв. наказом М-ва розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 29 серп. 2024 р. № 1225. URL: [Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» Міністерство освіти і науки України](#) (дата звернення: 15.03.2026).

Галина КАДИШ,
вчитель початкових класів
Кам'янець-Подільського ліцею № 6
Кам'янець-Подільської міської ради

РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЇ «ЩОДЕННІ 5» ЯК ІНСТРУМЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Сучасна початкова освіта перебуває в умовах глибоких суспільних, цифрових та педагогічних трансформацій, що зумовлюють зміну цілей, змісту й організації освітнього процесу. Пріоритетом стає не передача готових знань, а формування ключових компетентностей, зокрема мовної, читацької, комунікативної та навчально-пізнавальної.

The Daily 5 як інноваційна педагогічна технологія відповідає цим викликам, оскільки:

- забезпечує особистісно орієнтований підхід – учні обирають вид діяльності та працюють у власному темпі, що сприяє розвитку автономності та внутрішньої мотивації;
- формує навички саморегуляції та відповідальності, що є необхідними в умовах компетентної освіти;
- інтегрує всі види мовленнєвої діяльності (читання, письмо, слухання, говоріння), забезпечуючи цілісний розвиток мовлення;
- трансформує роль учителя – педагог виступає фасилітатором, наставником, організатором освітнього середовища;
- сприяє диференціації навчання, що особливо актуально в умовах інклюзії та різнорівневої підготовки учнів.

Серед найважливіших й найактуальніших проблем сучасної методики викладання української мови в початкових класах залишається питання мовленнєвого розвитку [1, с. 245] молодших школярів. Адже формування і розвиток навичок правильного, виразного, чистого мовлення учнів – одне з найважливіших завдань вивчення рідної мови, яке потребує розв'язання

практично на кожному уроці. Сучасна методична наука виокремлює такі напрями роботи із розвитку мовлення дітей: а) словникова робота; б) робота над словосполученнями і реченнями; в) розвиток зв'язного мовлення. Важливою ланкою у системі роботи над розвитком мовлення молодших школярів виступає словникова робота. Суть проблеми полягає в ефективному підвищенні орфографічної грамотності при вивченні словникових слів та роботі над збагаченням словникового запасу молодших школярів. Засвоєння лексичного багатства мови та його графічне відтворення на письмі молодшими школярами не повинно проходити стихійно. Одним із найважливіших завдань вчителя на уроках є розвиток мовлення учнів, керування процесом збагачення словника дітей, упорядкування словникової роботи, активізація словника учнів.

Як відомо, методика словникової роботи передбачає чотири основні напрями:

- збагачення словника учнів новими словами і розширення його за рахунок нових значень уже відомих лексем;
- уточнення словника, яке передбачає пояснення значень слів-паронімів, слів-синонімів, антонімів; засвоєння багатозначності, лексичної сполучуваності слів, засвоєння слів-омонімів;
- активізація словника, тобто переведення слів із пасивного словникового запасу учнів у активний;
- витіснення із вживання не літературних слів, переведення їх із активу в пасив.

З перших днів навчання в школі вчитель працює над розвитком активного словника учнів та формуванням орфографічної грамотності, бо це дуже знадобиться у майбутньому житті, допоможе їм правильно та впевнено викладати свої думки, вільно спілкуватися з однолітками та дорослими. Коли дитина не шукає слів для висловлювання своєї думки, вона позбавлена багатьох комплексів, а тому завжди активна в розмові, оперуючи потрібними словами і мовними зворотами. А такий результат досягається тоді, коли дитина не тільки чує і бачить слово, а відчуває і розуміє його значення, знає, коли і як це слово треба вжити.

Таким чином, словникова робота містить кілька конкретних завдань: збагачення, уточнення, активізація словника на основі креативного мислення учнів. Збагачення словника дітей передбачає планомірне, систематичне розширення уявлення дітей про нові предмети, явища та засвоєння їх назв. Засвоєння нових слів сприяє дальшому розвитку мислення. У дітей розвивається вміння аналізувати, розподіляти ціле на частини, виділяти ознаки предметів, узагальнювати. Збагачення словника

передбачає також введення в мову дітей яскравих фразеологізмів сучасної мови та фольклору, уточнення і закріплення словника.

За Концепцією НУШ [3, с. 24] важлива увага приділяється вивченню лексичного матеріалу та його зв'язку з вивченням всіх інших предметів. Для розвитку в дітей читацьких умінь і навичок використовують методику «Щоденні 5». Ця методика передбачає щоденне застосування учнями в навчальному процесі п'яти видів діяльності, до яких належить робота зі словами, результатом якої є розвиток мовлення дітей, підвищення їхньої грамотності. Важлива складова роботи зі словами на уроках української мови й читання – «Стіна слів», що є дієвим методичним інструментом для візуального підтримання грамотності учнів.

«Стіна слів» – це місце у класній кімнаті, де вчитель розміщує усі тематичні групи слів, що вивчають учні. Під час навчання діти мають змогу користуватися ними, звертати увагу на їхнє написання і тлумачення для кращого запам'ятовування. «Стіна слів» має бути перед очима учнів.

Також важливу роль у збагаченні словника дітей має мова вчителя. Вона завжди є зразком для учнів, а тому й повинна бути не лише правильною щодо побудови, а й багатою, змістовною, різноманітною за своїм словниковим складом. Таким чином, мова вчителя – важливе джерело збагачення словника учня початкових класів.

Тому, як вчитель початкових класів, я чітко усвідомлюю відповідальність за уміння школярів грамотно використовувати слова в усному та писемному мовленні. Це стосується і розуміння значення слів, якими їм доводиться оперувати, і правильної вимови їх.

Звертаючись до вчителів початкових класів В. Сухомлинський писав: «Ваше найважливіше завдання закласти міцний фундамент знань. Настільки міцний, щоб учителям, які працюватимуть після вас, взагалі не треба було думати про фундамент».

Зробити процес засвоєння словникових слів більш ефективним - завдання складне, яке потребує натхнення та сил учителя. Засвоєння написання словникових слів потребує численних систематичних вправ, які пов'язані з усіма видами письмових робіт учнів.

Відійшло в минуле зубріння і пасивне відсиджування уроків. Сьогодні саме учень є центральною фігурою на уроці. Від його творчої активності, уміння доказово міркувати, обґрунтовувати свої думки, вміння спілкуватися з однокласниками, з учителем залежить результативність уроку. Вплинути на традиційний процес засвоєння словникових слів, підвищити його ефективність може використання інтерактивних технологій.

Так, на уроках української мови варто використовувати інтерактивні технології навчання під час вивчення словникових слів. Застосування інтерактивного навчання здійснюється шляхом використання групової співпраці, бо вона має переваги над іншими формами роботи, а саме:

- діти вчаться співробітництва (слухати, підтримувати розмову, досягати згоди, домовлятися);

- однокласники стають друзями (підключаються один про одного, допомагають, довіряють);

- учні аналізують взаємозв'язки між явищами, шукають альтернативне вирішення проблемної ситуації: «Спробую переконати тебе (Вас)...», «Це має бути інакше, оскільки...».

Використовуються ще такі форми роботи, як:

- 1) індивідуальні завдання (картки, схеми тощо);

- 2) робота в парах («Обличчя до обличчя», «Один-удвох-усі разом»);

- 3) робота в малих групах: «Пошук інформації», «Коло ідей»;

- 4) інтерактивні ігри: «Рольова гра», «Драматизація», «Інтерв'ю», «Мозковий штурм», «Передбачення»;

- 5) стратегії, які значною мірою стимулюють розвиток інтелектуально-творчих здібностей дітей. Зокрема, літературні ігри, кросворди, шаради, анаграми, вікторини, творчі завдання.

- 6) різноманітні нестандартні форми уроків: урок-гра, урок-змагання, урок-казка, урок-подорож, урок-вікторина, урок-свято та інші;

- 7) технології навчання у дискусії: метод «Прес», «Обери позицію», що дає можливість учням висловити свою думку з даної проблеми стисло, за конкретною схемою.

Важливою частиною роботи з орфографії в початкових класах є засвоєння слів, вимову і написання яких школярі відповідно до програмових вимог повинні запам'ятати. Це досить об'ємний список, поданий у навчальній програмі по класах.

Написання таких слів переважно не можна пояснити правилами сучасного правопису, оскільки воно склалося історично. Відповідні вправи і завдання мають бути різноманітними, у змісті і меті яких слід звернути увагу передусім на лексичне значення слова.

Якщо учень бачить слово вперше, не знає, що воно означає, не вміє його правильно вимовляти, то й на письмі він не зможе передати його правильно. Тому в основі роботи над правописом таких слів, крім традиційних вправ, належне місце повинні посісти творчі вправи, які б активізували роботу учнів на уроці. Відповідно до психологічної їх природи традиційних написань основою засвоєння правопису словникових слів є запам'ятовування, отже, в роботі над ними необхідно розвивати в

учнів усі види пам'яті: слухову, зорову, емоційну. Водночас актуальною залишається дидактична проблема, як зробити цей процес цікавим і пізнавальним.

Щоб отримати позитивний результат у роботі над словниковими словами [4,с.126], потрібно творчо підходити до формування вміння відтворювати правильний графічний образ слова, застосовуючи різні види роботи, добирати мовні ситуації, які б спонукали і давали можливість учням ще й ще раз повернутися до слова, вимову і правопис якого треба запам'ятати.

У 1-4 класах можна ділити словникові слова на умовно-сміслові блоки. Поділ словникових слів на смислові групи в 1 класі варто вводити у післябукварний період, але така робота здебільшого спрямована на закріплення, оскільки більшість словникових слів першокласники вже вивчили і засвоїли у букварний період навчання грамоти:

- тваринний світ: дзьоб, зозуля, бджола, олень, лелека, їжак, джміль;
- рослинний світ: влітку, ґрунт;
- Україна, навколишній світ: Київ, українська, ім'я, бабуся, дідусь, подруга, якір, посередині;
- навчальний процес: виразно, гумка, загадка (і загадка), лінійка, олівець, папір;
- у магазині: дзига, гудзик, цукерка, цукор, парасолька, новий, фартух, лялька;
- будинок: ворота, Ганок, кватирка.

Варто пропонувати учням відшукати програмове слово в тлумачному словнику, на «Стіні слів» визначити, що воно означає, а потім ввести це слово у словосполучення або в речення.

Розвивати у дітей навички розрізнення звукової форми слова, аналізу звуків, їх диференціації, формувати вміння аналізу звуків мови, розвивати уважність, здібність сприймати слова з голосу і визначати їх фонетичні особливості допомагають інтерактивні вправи.

Цікаві вправи та ігри з мови можна використовувати на всіх етапах уроку. За їх допомогою можна перевірити, як учні виконали домашнє завдання, полегшити розуміння нового матеріалу, його закріплення, особливо при вивченні фонетики, частин мови та елементів синтаксису.

Таким чином, упровадження технології «Щоденні 5» можна розглядати як практичну реалізацію педагогічної трансформації в початковій школі, що відповідає вимогам сучасного освітнього простору та спрямована на розвиток компетентної, самостійної й мовно активної особистості молодшого школяра.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі : підручник. Київ : Літера ЛТД, 2011. 400 с.
2. Державний стандарт початкової освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. Київ, 2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення 23.12.2025)
3. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/40864/> (дата звернення 14.11.2025)
4. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ : Грамота, 2012. 504 с.

Тетяна КАРПЕНКО,

вчитель початкових класів

Кам'янець-Подільського ліцею №9 імені А.М. Трояна

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ АРГУМЕНТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

У цифрову епоху, що характеризується надмірністю та суперечливістю інформаційних потоків, здатність особистості до критичного аналізу та логічного обґрунтування власних суджень стає стратегічною вимогою. Для молодшого школяра вміння аргументувати — це не лише мовленнєва навичка, а й спосіб інтелектуального самозахисту та засіб пізнання істини. Інтегрований курс «Я досліджую світ» (ЯДС) володіє унікальним методичним ресурсом для розвитку доказового мислення, оскільки пропонує дитині реальні об'єкти для спостереження, експерименту та подальшого вербального обґрунтування висновків.

Попри значну увагу до розвитку критичного мислення в НУШ, на практиці навчання аргументації часто залишається стихійним процесом. Існує суперечність між об'єктивною потребою суспільства у вихованні мислячої, доказової особистості та недостатньою розробленістю конкретних алгоритмів навчання аргументації саме в межах природничої та громадянської освітніх галузей початкової школи. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю трансформації уроку ЯДС із процесу «накопичення фактів» у процес «пошуку та обґрунтування зв'язків».

Закон України «Про освіту» (ст. 12) визначає метою початкової освіти формування в учнів критичного мислення, здатності до логічного

обґрунтування позиції та вміння конструктивно взаємодіяти. Аргументація розглядається як фундаментальний складник загальної культури особистості та її здатності до навчання впродовж життя.

Державний стандарт визначає наскрізні вміння, які мають розвиватися в усіх освітніх галузях. Серед них ключовими для нашої теми є:

- обґрунтування власної думки (здатність дитини наводити докази, посилаючись на джерела та власний досвід);
- критичне та системне мислення (вміння розрізняти факти та судження, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки);
- дослідницькі навички (стандарт вимагає, щоб учень не просто описував світ, а висував гіпотези та аргументував їх на основі спостережень) [5].

НУШ проголошує перехід до компетентнісного навчання. Аргументація є ядром декількох ключових компетентностей:

- інноваційність (здатність пропонувати нові ідеї та доводити їх доцільність);
- екологічна компетентність (обґрунтування важливості збереження довкілля через наукові факти в курсі ЯДС);
- громадянська компетентність (уміння цивілізовано відстоювати свої права та переконання в дискусії) [6].

Програми курсу ЯДС передбачають зміну ролі вчителя з транслятора знань на фасилітатора дослідницького пошуку. Згідно з програмами, результатом навчання є «учень, який досліджує, аналізує та обґрунтовує». Це вимагає впровадження методів інтерактивного навчання, проблемних запитань та дебатів як засобів перевірки міцності аргументації [2].

Професійний стандарт вчителя виокремлює когнітивну компетентність педагога, що передбачає здатність вчителя навчати учнів здійснювати логічні операції, формулювати аргументовані висновки та розвивати медіаграмотність [9].

У межах розробки методики навчання аргументації молодших школярів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (ЯДС), необхідно спиратися на теоретичний доробок українських учених, які заклали фундамент лінгводидактики, когнітивної психології та методики природничої освіти. Проблема формування культури аргументації та розвитку доказового мислення в початковій ланці освіти є предметом міждисциплінарних розвідок сучасних українських науковців. Дослідження розвиваються за кількома стратегічними напрямками. Так, фундаментальне значення для нашої теми мають праці О. Пометун. Авторка розглядає аргументацію як найвищий рівень вияву критичного мислення. У її дослідженнях обґрунтовано, що вміння висувати тезу,

добирати валідні аргументи та формулювати висновки є основою суб'єктності учня [7]. Л. Пироженко акцентує на технологіях інтерактивного навчання, де аргументація виникає як результат соціальної взаємодії та потреби переконати опонента в межах дискусії.

Академік Н. Бібік у своїх роботах, присвячених методиці курсу «Я досліджую світ», визначає аргументацію як інструмент інтерпретації результатів спостережень. Вона наголошує, що природнича грамотність базується на здатності дитини пояснювати явища, спираючись на докази (емпіричні дані) [1]. Т. Гільберг розвиває ідею формування наукової картини світу, де аргументація є способом встановлення причинно-наслідкових зв'язків між об'єктами природи [4].

Питання мовленнєвого оформлення аргументів досліджує М. Вашуленко. Учений вказує на необхідність збагачення словника молодших школярів логічними сполучниками (*тому що, оскільки, отже, мабуть*), які є маркерами аргументативного тексту [3]. І. Большакова пропонує практичні інструменти структурування аргументації через графічні органайзери (ментальні карти, стратегії «Фішбоун», «Дерево рішень»). Це дозволяє дитині наочно побачити зв'язок між тезою та фактом [2]. Академік О. Савченко у своїх працях підкреслювала роль пізнавальної самостійності, де аргументація виступає як засіб самовираження особистості молодшого школяра [10].

Метою статті є теоретичне обґрунтування та практичне розроблення методики навчання аргументації молодших школярів у процесі вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ»; визначення структурно-логічних компонентів доказового висловлювання, адаптованих до вікових можливостей учнів 1–4 класів, та апробація прикладного інструментарію формування навичок обґрунтування власних суджень на основі емпіричних даних та соціального досвіду.

Процес навчання аргументації в початкових класах Кам'янець-Подільського ліцею №9 ми розглядаємо як поетапний перехід від інтуїтивного висловлювання до логічно структурованого доказу. Враховуючи інтегративну природу курсу ЯДС, методика базується на поєднанні природничого експерименту та соціальної дискусії:

1. Когнітивно-мовленнєвий етап. Першочерговим завданням є засвоєння учнями логічного каркаса висловлювання. Для цього ефективним є адаптований «Метод ПРЕС», який ми впроваджуємо через систему візуальних маркерів:

- П (Позиція): «Я вважаю, що...» (формулювання тези).
- Р (Обґрунтування): «...тому що...» (наведення причини).

- Е (Приклад/Доказ): «...наприклад...» (посилання на результати дослідження, спостереження або прочитаний текст).

- С (Судження/Висновок): «...отже...» (узагальнення, що підтверджує позицію).

Використання таких мовленнєвих опор дозволяє дитині подолати хаотичність мислення та вибудувати лінійний логічний ланцюжок.

2. Дослідницько-експертний етап. На уроках природничого спрямування аргументація виступає фінальним етапом наукового пошуку:

- Техніка «Лабораторія доказів». Під час вивчення теми «Стани речовини» учні не просто констатують факт танення льоду, а аргументують зміну стану через дію енергії: «Лід перетворився на воду, тому що підвищилася температура, отже, тепло руйнує кристалічну решітку (на доступному рівні)».

- Використання графічного органайзера «Фішбоун» (Fishbone). Ця техніка дозволяє візуалізувати причинно-наслідкові зв'язки. На верхніх «кістках» учні фіксують причини явища, на нижніх – підтверджувальні факти з підручника або власного експерименту.

3. Соціально-дискусійний етап. У межах соціальної та громадянської галузей ЯДС аргументація стає засобом розв'язання конфліктів та формування цінностей:

- Вправа «Коло ідей». Учням пропонується ситуація (наприклад, «Чи варто залишати сміття в лісі, якщо його ніхто не бачить?»). Кожна група має надати три різні аргументи «Проти», посилаючись на екологічні знання.

- Техніка «Шість капелюхів мислення» (Е. де Боно). Вчить дитину багатогранності аргументації. «Чорний капелюх» шукає ризики та критичні аргументи, «Жовтий» – переваги, «Зелений» – креативні рішення.

Таблиця 1.

Система прикладних вправ для уроків ЯДС

Назва вправи	Дидактична мета	Очікуваний результат (Soft Skill)
«Адвокат явища»	Довести користь «шкідливих» на перший погляд об'єктів (наприклад, вовка чи грибів-паразитів).	Гнучкість мислення, вміння шукати неявні аргументи.
«Помилка вченого»	Знайти слабе місце в аргументації персонажа та запропонувати досконаліший доказ.	Критичність сприйняття інформації, детекція маніпуляцій.
«Дерево припущень»	Висунення гіпотез перед початком дослідження та їх аргументоване підтвердження/спростування після.	Науковий стиль мислення, вміння працювати з помилками.

Упровадження методики навчання аргументації на уроках «Я досліджую світ» у Кам'янець-Подільському ліцеї №9 дозволяє досягти таких результатів:

- Учні перестають сприймати навчальний матеріал як набір догм, усвідомлюючи логіку природних та соціальних процесів.

- Збільшується частка складних речень у мовленні учнів, з'являється культура використання вставних слів та обґрунтованих висновків.

- Потреба довести власну думку стимулює учнів до глибшого дослідження теми та пошуку додаткових джерел інформації.

Таким чином, аргументація є інтегративним чинником, що перетворює урок ЯДС на простір наукового мислення та відповідальної комунікації.

Виокремимо стратегії подолання комунікативної тривожності на уроках ЯДС:

1. Створення «Території безпечної помилки». Для тривожної дитини висловити думку – це ризик бути висміяною або отримати низький бал:

- Прийом «Право на гіпотезу». Вчитель акцентує увагу на тому, що в науці (ЯДС) не буває «неправильних» думок, є лише ті, що потребують перевірки. Використовувати фрази: «Це цікаве припущення, давай подумаємо, як його перевірити», замість «Ні, це не так».

- Техніка «Адвокат помилки». Вчитель навмисно робить помилку в аргументації, дозволяючи дітям її знайти. Це легітимізує можливість помилятися для всіх.

2. Поетапне розширення аудиторії (принцип «Снігової кулі»). Дитині легше сказати щось одному другу, ніж усьому класу:

- Робота в парах: 1. Подумай сам (запиши або намалюй аргумент). 2. Поділися з сусідом (обговорення в парі). 3. Представ групі (сусід може представити думку дитини, якщо та ще боїться). Це створює «соціальний місток», де дитина отримує перше підтвердження своєї правоти в малій групі.

3. Використання невербальних опор та візуалізації. Часто страх зумовлений тим, що дитина «губить» думку під час мовлення:

- Метод «Кольорові капелюшки/картки». Дитина не просто говорить, а піднімає картку певного кольору (зелена – згоден, червона – маю іншу думку). Це перший крок до залучення без необхідності відразу будувати складне речення.

- Графічні органайзери. Використання Схеми «Павутинка» або «Фішбоун», де дитина може спочатку вписати ключові слова-аргументи, а потім просто зачитати їх. Візуальна опора знімає когнітивне навантаження.

4. Ігрові та проєктивні методики. Дитині легше висловитися від імені персонажа, ніж від власного «Я»:

- Прийом «Інтерв'ю у науковця». Дитина надягає окуляри або бере мікрофон і «перевтілюється» в експерта. Зміна ролі часто знімає особистісну тривожність.

- Техніка «Лист досліднику». Якщо дитина боїться говорити, варто дозволити їй написати свій аргумент на стікері та приклеїти на «Дошку думок». Потім учитель зачитує ці думки анонімно, підкреслюючи їхню цінність.

На основі проведеного дослідження виокремимо рекомендації для вчителя:

1. Уникати фронтального тиску: Не викликати дитину, яка боїться, першою. Дати їй почути 3-4 зразки аргументації від однокласників.

2. Використовувати «Час на роздуми». Після поставленого запитання зробити паузу в 5-10 секунд. Тривожним дітям потрібно більше часу на внутрішнє формулювання тези.

3. Позитивне підкріплення спроби. Хвалити не за правильну відповідь, а за процес обґрунтування: «Мені подобається, як логічно ти побудував своє пояснення».

4. Метод «Дописування фрази». Почати речення за дитину («Я вважаю, що взимку птахам важко, тому що...»), залишаючи їй лише коротку доказову частину. Це знижує поріг входу в дискусію.

Отже, робота з мовчазними дітьми в курсі ЯДС – це стратегія малих кроків. Коли дитина відчуває, що її аргумент (навіть найменший) береться до уваги при дослідженні явища, її самооцінка зростає, а страх витісняється пізнавальним інтересом.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1–2 класах: посіб. для вчителя. Київ : Генеза, 2019. 160 с.

2. Большакова І. В. Критичне мислення. 1–4 класи: методичний посібник для вчителя. Київ : Видавнича група «Основа», 2020. 144 с.

3. Вашуленко М. С. Українська мова та читання: методика навчання в початковій школі. Київ : Освіта, 2021. 192 с.

4. Гільберг Т. Г., Сак Т. В. Природнича освітня галузь: методика інтегрованого навчання. Тернопіль : Підручники і посібники, 2022. 208 с.

5. Державний стандарт початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 26 грудня 2025 р. № 1810. [URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025) (дата звернення: 19.03.2026).

6. Концепція «Нова українська школа» : теоретичні засади реформування середньої освіти / за заг. ред. М. Грищенка. Київ : МОН України, 2016. 40 с.

7. Пометун О. І., Сущенко І. А. Навчаємо мислити критично: посібник для вчителів початкових класів. Київ : Логос, 2011. 144 с.

8. Пометун О. І. Розвиток критичного мислення учнів на уроках різних предметів. Київ : Видавничий дім «Перше вересня», 2023. 156 с.

9. Професійний стандарт за професією «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» : затв. наказом М-ва розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 29 серп. 2024 р. № 1225. URL: [Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» Міністерство освіти і науки України](#) (дата звернення: 15.03.2026).

10. Савченко О. Я. Сучасний урок у початковій школі: посібник для вчителя. Київ : Магістр-S, 2017. 255 с.

Аліна КИРИЛЕНКО,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

ОПП Початкова освіта

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Науковий керівник: *Тетяна ГОРДІЄНКО,*

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ІНТЕГРАЦІЇ ЛОГОПЕДИЧНИХ ІГОР У ЗМІСТ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ НУШ

Сучасний етап розвитку початкової освіти в Україні характеризується глибокою трансформацією підходів до навчання дітей з особливими освітніми потребами. В умовах інклюзії мовно-літературна освітня галузь постає не лише як інструмент здобуття знань, а й як основне середовище соціалізації дитини. Найбільшим бар'єром на цьому шляху є порушення мовленнєвого розвитку, які потребують не ізольованої корекції, а органічної інтеграції логопедичного впливу в загальний навчальний процес. Логопедична гра розглядається як універсальний дидактичний засіб, що дозволяє реалізувати вимоги Державного стандарту початкової освіти, зберігаючи індивідуальну траєкторію розвитку кожного учня.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та розкритті практичних аспектів інтеграції логопедичних ігор у зміст мовно-літературної освітньої галузі для учнів інклюзивних класів Нової української школи.

Ми прагнемо визначити такі ключові методологічні підходи: системно-діяльнісний, компетентнісний, універсальний дизайн, які дозволяють ефективно поєднувати програмні вимоги загальної освіти з індивідуальними корекційними потребами дітей із порушеннями мовлення, а також висвітлити роль цифрових інновацій та командної взаємодії фахівців у створенні безбар'єрного навчального середовища.

Першим і ключовим методологічним підходом є *системно-діяльнісний*, де логопедична гра виступає не розважальним елементом, а повноцінним методом пізнання. Системно-діяльнісний підхід у контексті інклюзивної освіти НУШ базується на фундаментальній зміні ролі логопедичної гри, яка перестає бути лише допоміжним чи розважальним елементом і стає повноцінним методом пізнання навколишнього світу та опанування мовної системи. В межах мовно-літературної галузі цей підхід реалізується через залучення дитини з особливими освітніми потребами до активної навчальної діяльності, де мовленнєва корекція відбувається одночасно з виконанням предметних завдань. Головна перевага такої методології полягає в тому, що засвоєння складних лінгвістичних понять - від фонем до синтаксичних конструкцій - відбувається через дію, яка є зрозумілою та доступною молодшому школяреві [1, с. 32].

Під час опрацювання теми «Звуки та букви» вчитель не просто демонструє правильну артикуляцію, а вплітає логопедичні вправи в сюжетну канву уроку. Наприклад, артикуляційна гімнастика перетворюється на пригоди казкового персонажа, з яким подорожує весь клас. Таким чином, дитина з порушеннями мовлення виконує необхідні вправи не тому, що вона має дефект, а тому, що це є частиною спільного ігрового завдання для всіх учнів. Це знімає з учня з ООП ярлик особливості та зменшує рівень тривожності, що є критично важливим для успішного навчання. Корекційна робота в такому форматі стає природною частиною уроку, де фізична дія - плескання, стрибки, маніпуляції з предметами чи використання тактильних матеріалів - допомагає мозку дитини швидше створювати нові нейронні зв'язки, необхідні для правильної звуковимови та грамотного письма.

Важливим аспектом системно-діялісного підходу є також єдність мовленнєвої та мисленнєвої операцій. Кожна логопедична гра в

інклюзивному класі спонукає дитину не просто механічно повторювати звуки, а аналізувати, порівнювати та робити висновки. Використання конструкторів для моделювання структури речення або інтерактивних сортувальних ігор на розвиток фонематичного слуху дозволяє візуалізувати абстрактні мовні правила. В результаті такої діяльності мовно-літературна галузь перетворюється на безбар'єрне терапевтичне середовище, де розвиток комунікативних навичок відбувається через успішне виконання спільних проєктів та завдань, що зміцнює впевненість учня у власних силах та сприяє його повноцінній соціалізації серед однолітків [2, с. 47].

Компетентнісний підхід вимагає від вчителя фокусування на результаті, який дитина зможе застосувати в житті. Компетентнісний підхід у початковій ланці освіти кардинально змінює пріоритети: замість механічного накопичення знань про мову, на перший план виходить здатність дитини ефективно використовувати ці знання в реальних життєвих ситуаціях. У контексті інклюзивного навчання це означає, що логопедична гра перестає бути просто вправою на звуковимову, а перетворюється на тренажер із формування соціальної впевненості. Коли ми інтегруємо такі ігри в мовно-літературну галузь, ми працюємо над розвитком ключової комунікативної компетентності, яка для дитини з особливими освітніми потребами є головним інструментом зв'язку зі світом. Через спеціально змодельовані ігрові ситуації учні не просто вчать вимовляти звуки, а засвоюють складні соціальні сценарії: як привітатися, як висловити прохання, як аргументувати свою думку або коректно відмовити [4, с. 13].

Особливе значення компетентнісний підхід має для подолання «мовленнєвого негативізму» та психологічних затискачів. Для дітей із мовленнєвими порушеннями традиційне опитування або читання вголос часто супроводжується стресом і страхом публічної невдачі. Ігровий контекст створює безпечну «зону права на помилку», де увага акцентується не на дефекті вимови, а на успішності виконання ігрової ролі. Це стимулює природну мовленнєву активність, адже бажання перемогти в грі або допомогти партнеру стає сильнішим за страх помилитися. Таким чином, логопедична гра формує стратегію успіху: дитина з ООП звикає до того, що її мовлення є функціональним і зрозумілим для оточуючих, що закладає фундамент для впевненого переходу до складніших етапів, усвідомленого читання та творчого письма.

Крім того, розвиток комунікативної компетентності через гру сприяє формуванню культури діалогу та емпатії у всьому класному колективі.

Учні навчаються слухати один одного, розпізнавати невербальні сигнали та адаптувати своє мовлення до можливостей співрозмовника. В інклюзивному класі це створює атмосферу взаємної підтримки, де нормотипові діти виступають як мовленнєві помічники, а діти з ООП отримують необхідну практику в умовах реального спілкування. Зрештою, такий підхід забезпечує реалізацію головної мети НУШ - виховання особистості, яка здатна до самовираження та ефективної взаємодії, попри будь-які фізичні чи мовленнєві обмеження, перетворюючи шкільне навчання на змістовну підготовку до повноцінного життя в суспільстві.

Методологія універсального дизайну в освіті в контексті інклюзивної початкової школи базується на принципі превентивності: замість того, щоб постійно адаптувати складні завдання під потреби конкретної дитини з порушеннями мовлення, вчитель спочатку створює таке освітнє середовище, яке є максимально доступним для кожного учня в класі. Впровадження логопедичних ігор через призму універсального дизайну означає відмову від монотонних методів навчання на користь мультимодальності, де засвоєння мовних норм відбувається через одночасну активізацію декількох каналів сприйняття інформації. Такий підхід нівелює потребу в окремому навчанні «для всіх» і «для дитини з ООП», оскільки гра за замовчуванням містить у собі варіативні способи залучення, репрезентації та вираження знань [4, с. 72].

Ключовим елементом мультимодальності є задіяння візуального каналу через використання контрастних кольорових схем звукового аналізу, де кожен колір чи символ має чітке функціональне значення. Наприклад, під час гри на розрізнення голосних та приголосних звуків дитина не лише чує звук, а й бачить його графічний відповідник та асоціативний колір. Це допомагає дітям із порушеннями фонематичного сприйняття створити стійку ментальну карту мови. Водночас аудіальний канал стимулюється через використання ритмічних вправ, логопедичних розспівок та аудіосупроводу, що допомагає стабілізувати темпо-ритмічну сторону мовлення та покращити слухову увагу, яка часто є дефіцитарною у молодших школярів з особливими освітніми потребами.

Особливе місце в універсальному дизайні посідає кінестетичний та тактильний досвід, який часто ігнорується в традиційних методиках, але є критично важливим для дітей із дислалією чи дизграфією. Використання тактильних літер, виготовлених із різних за фактурою матеріалів, написання слів на піску або воді, використання сенсорних мішечків із фігурками предметів, усе це перетворює абстрактні лінгвістичні категорії

на відчутні фізичні об'єкти. Для дитини з мовленнєвими труднощами можливість «доторкнутися» до звука чи слова стає тим вирішальним фактором, що дозволяє зрозуміти структуру мови. Таке розмаїття інструментів забезпечує гнучкість навчання: дитина з порушенням зору спирається на звук і дотик, дитина з порушенням слуху - на візуальні схеми та вібрацію ритму, а нормотипові учні отримують глибше та емоційно забарвлене розуміння матеріалу, що підвищує загальну якість освіти для всього класу [4, с. 80].

Цифрова трансформація освітнього простору перетворила інформаційно-комунікаційні технології з допоміжного інструменту на інтелектуальне ядро інклюзивного навчання. Використання інтерактивних логопедичних тренажерів та спеціалізованого програмного забезпечення на уроках мови дозволяє реалізувати принцип індивідуалізації на рівні, який раніше був недоступним у межах фронтальної роботи з класом. Застосунки з елементами штучного інтелекту здатні в реальному часі аналізувати якість вимови дитини, адаптувати складність завдань під її поточні можливості та фокусувати увагу саме на тих звуках чи граматичних конструкціях, що викликають найбільші труднощі. Це створює ситуацію персоналізованого супроводу, де кожен учень, незалежно від типу мовленнєвого порушення, рухається власним темпом, не відчуваючи тиску загального ритму класу.

Ключовою перевагою цифрової логопедичної гри є забезпечення миттєвого та об'єктивного зворотного зв'язку. Для дитини з особливими освітніми потребами, яка часто має труднощі із самоконтролем мовлення, візуальна або звукова реакція програми на правильне виконання вправи є критично важливою. Моментальне підтвердження успіху (анімація, ігрові бонуси, зміна кольору) активує дофамінову систему винагороди, що підтримує високий рівень навчальної мотивації. У цифровому середовищі багаторазове повторення складних артикуляційних вправ чи вправ на розвиток фонематичного слуху не викликає в дитини втоми чи нудьги, оскільки механічне тренування маскується під захопливий ігровий квест.

Завдяки гейміфікації процес автоматизації звуків та розвитку навичок звукового аналізу стає значно інтенсивнішим. Цифрові інструменти дозволяють візуалізувати невидимі процеси, наприклад, показуючи графічний профіль звукової хвилі або рухи віртуального мовленнєвого апарату, що допомагає учневі краще зрозуміти механіку вимови. Це прискорює перехід від корекції окремих звуків до усвідомленого опанування грамоти, письма та читання. У підсумку, інтеграція EdTech-рішень у мовно-літературну галузь нівелює психологічні бар'єри,

перетворюючи потенційно рутинну логопедичну роботу на інтерактивну пригоду, яка забезпечує стійкий результат і сприяє повноцінному включенню дитини в активне життя інклюзивної спільноти.

Ефективна інтеграція логопедичних ігор неможлива без синергії фахівців. Методологічно це виражається у співпраці вчителя початкових класів, вчителя-логопеда та асистента вчителя. Логопед надає методичний інструментарій та адаптує ігри під конкретні мовленнєві порушення, вчитель інтегрує їх у календарно-тематичне планування мовно-літературної галузі, а асистент забезпечує безпосередню підтримку дитини під час виконання ігрових завдань у класі. Така командна робота гарантує цілісність освітнього процесу та наступність корекційного впливу [2, с. 41].

Отже, методологічно правильна інтеграція логопедичних ігор у зміст мовно-літературної галузі є стратегічним ключем до побудови справді інклюзивного середовища в Новій українській школі. Вона дозволяє змінити парадигму сприйняття логопедичної допомоги: від вузькоспеціалізованого втручання «за зачиненими дверима» кабінету до органічної, живої частини загальношкільного життя. Застосування системно-діяльнісного та компетентнісного підходів у поєднанні з цифровими інноваціями забезпечує не лише технічне подолання мовленнєвих бар'єрів, а й загальний гармонійний розвиток особистості молодшого школяра. Завдяки ігровим методам дитина з особливими освітніми потребами перестає бути об'єктом корекції та стає суб'єктом власного розвитку, який через дослідження мови пізнає світ і знаходить своє місце в соціальній взаємодії.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо у дослідженні емоційного інтелекту та психологічної стійкості молодших школярів, які формуються в ігровому інклюзивному середовищі, як засобу подолання тривожності та наслідків соціальної ізоляції.

Список використаних джерел

1. Данілавичюте Е. П. Стратегії викладання в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник. Київ : Видавнича група «АСК», 2021. 160 с.
2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навчальний посібник. Харків : Ранок, 2019. 192 с.
3. Кондратенко Л. О. Дидактична гра як засіб розвитку мовленнєвої компетенції молодших школярів. *Початкова школа*. 2023. № 4. С. 12-18.
4. Універсальний дизайн в освіті: стратегії, методи, технології : методичний посібник / за заг. ред. Н. О. Софій. Київ : ТОВ «Ензель», 2022. 112 с.

Ольга КОВАЛЬЧУК,

кандидат педагогічних наук, доцент,
старший викладач кафедри теорії та методик початкової освіти
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Дидактична гра є одним із основних методів і засобів навчання дітей молодшого шкільного віку. Вона поєднує навчальну, розвивальну та виховну функції, забезпечуючи формування знань, умінь і навичок у процесі природної для дитини діяльності – гри. За допомогою дидактичної гри учні не лише засвоюють навчальний матеріал, а й розвивають мислення, пам'ять, увагу, кмітливість та творчі здібності. Вона також сприяє формуванню самостійності, відповідальності та вольових якостей, що є важливими елементами особистісного розвитку школярів.

Різні науковці підкреслюють значення дидактичної гри у початковій освіті. О. Савченко досліджує діяльнісний підхід і роль гри в освітньому процесі, наголошуючи на її здатності активізувати пізнавальну діяльність та підтримувати внутрішню мотивацію дітей. Н. Бібік звертає увагу на компетентнісний підхід і інтегроване навчання, де гра слугує засобом формування ключових компетентностей. Л. Варзацька обґрунтовує використання ігрових технологій у навчанні української мови як засобу розвитку мовленнєвих навичок, а К. Пономарьова відзначає ефективність інтерактивних ігрових методів для формування комунікативних умінь та соціальних навичок.

Л. Колток наголошує, що дидактична гра є ефективним засобом організації пізнавальної діяльності молодших школярів. Вона сприяє розвитку логічного мислення, уваги, пам'яті, уяви та творчих здібностей. Крім того, гра забезпечує емоційний комфорт, підтримує позитивну мотивацію та формує потребу у здобутті знань. Поєднання навчальних завдань із грою дозволяє зробити процес засвоєння знань невимушеним і результативним. Дитина, беручи участь у грі, розвиває здатність до аналізу, синтезу, узагальнення та застосування знань у різних ситуаціях [2].

Педагогічна наука обґрунтовує, що в молодшому шкільному віці гра не зникає, а поряд із навчанням залишається важливим видом діяльності. Успішна адаптація дитини до школи потребує поступового переходу від

ігрової до навчальної діяльності. Наявність раніше засвоєного ігрового досвіду сприяє ефективному розв'язанню нових завдань, розвитку розумових, моральних та фізичних якостей дитини. Саме на основі гри формуються передумови для творчого самовираження, активності та пізнавальної ініціативи учнів.

Дидактичні ігри розвивають інтелектуальні та вольові якості дітей. Вони стимулюють наполегливість, організованість, уміння доводити справу до кінця та дотримуватися правил. Ігрові завдання викликають позитивні емоції, здивування та зацікавлення, що підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу. Виконання ігрових дій розвиває здатність до самоконтролю, комунікативні уміння, кмітливість, винахідливість, а також допомагає долати труднощі та невдачі.

Для ефективного використання дидактичної гри в освітньому процесі важливо, щоб вона органічно поєднувалася з іншими методами навчання, такими як спостереження, бесіда чи практичні вправи. Вибір ігор має враховувати не лише пізнавальну цінність, а й виховний потенціал: здатність формувати соціальні навички, адекватні міжособистісні взаємини та комунікативну компетентність. У процесі гри учні набувають досвід подолання труднощів, аналізують власні дії та оцінюють результати своєї діяльності.

Гра є природною та найбільш привабливою формою діяльності для дітей, активізує приховані ресурси та розкриває здібності учнів. За умов педагогічно грамотного керівництва вона здатна істотно підвищувати мотивацію, залучати навіть пасивних і сором'язливих учнів до активної участі та робити навчання змістовним. У молодшому шкільному віці ігрова діяльність ускладнюється, набуває більш усвідомленого характеру та поступово поєднується з навчальною діяльністю, дозволяючи дитині освоювати новий соціальний простір та активно пізнавати навколишній світ.

З початком навчання провідною стає навчальна діяльність, що змінює характер активності школяра: зростає роль обов'язків і потреба у виконанні завдань. Водночас гра зберігає своє значення як стимул до навчання, підтримує пізнавальну активність та формує позитивне ставлення до освітнього процесу. Включення навчальних завдань у ігровий контекст дозволяє розвивати ініціативність, кмітливість і творчий підхід, підвищує ефективність навчання та сприяє формуванню життєво важливих компетентностей [3].

Дидактичні ігри класифікуються за кількома основними критеріями. За навчальною метою вони можуть бути розвивальними, навчальними та виховними. Розвивальні ігри спрямовані на формування мисленневих операцій, таких як аналіз, синтез, порівняння та узагальнення, що сприяє розвитку логіки та критичного мислення. Навчальні ігри використовуються для закріплення та поглиблення знань з конкретного предмета, забезпечуючи ефективне засвоєння навчального матеріалу. Виховні ігри формують моральні та соціальні якості, розвивають комунікативні уміння та допомагають учням опанувати навички співпраці та взаємодії в колективі.

За структурою дидактичні ігри поділяються на сюжетно-рольові, проблемні та ігрові вправи. Сюжетно-рольові ігри імітують реальні або вигадані ситуації, дозволяючи дітям «проживати» різні ролі та освоювати соціальні навички. Проблемні ігри містять завдання, які потребують пошуку рішень, що стимулює логічне мислення, креативність та уміння працювати з інформацією. Ігрові вправи мають чітку структуру та правила і спрямовані на закріплення знань або умінь у певній сфері.

Ще один важливий критерій класифікації – форма організації гри. Колективні ігри виконуються в групі і сприяють розвитку комунікативних та соціальних навичок, виховують почуття співпраці та взаємопідтримки. Індивідуальні ігри дозволяють школяру працювати самостійно, формуючи самоконтроль, внутрішню мотивацію та відповідальність за власну діяльність. Завдяки різноманітності типів і форм дидактичні ігри забезпечують комплексний розвиток пізнавальної, соціальної та емоційної сфер дитини.

Дидактична гра має чітку і продуману структуру, яка забезпечує її ефективність як методу навчання та розвитку дітей. Основними компонентами гри є дидактична задача, ігровий задум, правила, ігрові дії, обладнання та результат. Ігровий задум виступає провідним елементом гри, оскільки він визначає її зміст, тематичну спрямованість та сценарій взаємодії учнів. Саме завдяки ігровому задуму гра стає цікавою для дітей, захоплює їхню увагу та мотивує до активної участі [1].

Дидактична задача формулює освітню мету гри і визначає конкретні знання, уміння та навички, які учні повинні засвоїти або закріпити під час виконання ігрових завдань. Вона враховує рівень підготовки учнів, попередній досвід та характер розумових операцій, що розвиваються, таких як аналіз, синтез, узагальнення та порівняння. Правила гри виконують організуючу функцію: вони регламентують поведінку учасників,

визначають послідовність дій, сприяють дотриманню дисципліни, розвитку самоконтролю, витримки та організованості, а також забезпечують безпечну та комфортну взаємодію дітей під час гри.

Ігрові дії реалізують зміст ігрового задуму, спрямовують виконання дидактичних завдань та надають процесу активного характеру. Вони можуть включати маніпуляції з предметами, виконання рольових функцій, переміщення ігрових елементів або участь у колективних завданнях. Обладнання підтримує ігровий процес, роблячи його наочним, цікавим та доступним для сприйняття учнів, а його правильно підібрані елементи сприяють розвитку дрібної моторики, просторового мислення та уваги.

Результат гри є її завершальним компонентом і відображає досягнення поставленої мети. Для учнів він проявляється у вигляді засвоєних знань, закріплених умінь, розвитку мислення та отриманого емоційного задоволення. Для педагога результат служить показником ефективності навчального процесу та рівня сформованості навчальних компетентностей. Саме гармонійне поєднання всіх компонентів дидактичної гри забезпечує її цілісність, педагогічну цінність та високу результативність у розвитку пізнавальних, соціальних і творчих здібностей молодших школярів.

Дидактичні ігри широко використовуються в початковій школі для розвитку пізнавальних, мовленнєвих, соціальних та моральних навичок учнів. Вони адаптовані під різні навчальні предмети та формують як інтелектуальні, так і соціальні компетентності.

Під час навчання **математики** особливу увагу приділяють іграм, спрямованим на розвиток логічного мислення, уваги, уміння рахувати та розв'язувати задачі. Це можуть бути лічильні ігри, складання та розв'язування завдань, а також спеціальні навчальні вправи у формі гри. Наприклад, гра «Математичний лабіринт» передбачає виконання логічних завдань та вправ на увагу під час проходження маршруту, що стимулює мислення дітей, їх здатність аналізувати та робити висновки. Такі ігри допомагають закріпити навички роботи з числами, розвивають усну і письмову математичну мову та формують стійкий інтерес до предмета.

Під час навчання **української мови** використовуються мовні та рольові ігри, які сприяють розвитку мовлення, орфографічних навичок та граматичної компетентності. Прикладами таких ігор є мовні квести, «Склади речення», «Знайди зайве слово». У процесі цих ігор діти аналізують слова та речення, формують правильну вимову та граматичну структуру, а також розвивають творчий підхід до мовної діяльності. Рольові

ігри дозволяють учням «проживати» різні комунікативні ситуації, що покращує вміння висловлювати думки, слухати інших та будувати логічно послідовні висловлювання.

Інтегрований курс «**Я досліджую світ**» передбачає ігри, спрямовані на пізнання навколишнього середовища, формування уявлень про природу та соціум, розвиток спостережливості та аналітичного мислення. Це можуть бути настільні екологічні ігри, а також завдання на пошук та виправлення помилок у природі, наприклад, гра «Знайди помилку в природі». Такі ігри допомагають учням навчитися аналізувати явища навколишнього світу, порівнювати їх, робити висновки та застосовувати знання на практиці.

Дидактичні ігри також активно застосовуються для формування **соціальних та моральних навичок**. Це рольові ігри, які моделюють поведінку у колективі, сприяють розвитку вміння взаємодіяти з однокласниками, вирішувати конфлікти та приймати спільні рішення. Через такі ігрові ситуації учні засвоюють правила співпраці, вчаться враховувати інтереси інших, проявляють співчуття та толерантність. Вони тренують комунікативні навички, здатність до співпраці та етичну поведінку в соціальному середовищі.

Загалом, дидактичні ігри на уроках різних предметів дозволяють поєднувати навчальні завдання з природною для дітей діяльністю — грою, завдяки чому засвоєння знань відбувається цікаво, ефективно та результативно. Вони формують у дітей пізнавальний інтерес, розвивають мислення, мовлення, увагу, творче мислення та соціальні навички, створюючи позитивне емоційне середовище для навчання.

Для досягнення максимальної ефективності навчання за допомогою дидактичних ігор важливо дотримуватися певних педагогічних принципів, які забезпечують гармонійне поєднання гри та навчальної діяльності.

Першим є **принцип поступовості**, який передбачає введення ігор від простого до складного з урахуванням вікових особливостей та рівня підготовки учнів. Такий підхід дозволяє дітям послідовно засвоювати нові знання, уникати перевантаження та формувати стійку зацікавленість у навчанні.

Другий принцип – **чіткість структури гри**. Кожна дидактична гра повинна мати визначену дидактичну задачу, ігровий задум, правила, ігрові дії та очікуваний результат. Чітке формулювання цих компонентів забезпечує організованість навчального процесу, сприяє послідовності дій учнів та дозволяє максимально ефективно досягати освітніх цілей.

Не менш важливим є **принцип педагогічної керованості**, який передбачає органічне поєднання гри з навчальною діяльністю. Гра повинна не відволікати від уроку, а підтримувати пізнавальний процес, направляти активність учнів на розв'язання навчальних завдань та стимулювати інтелектуальний розвиток.

Особливе значення має **емоційне залучення** школярів. Позитивні емоції, азарт і цікавість, що виникають у процесі гри, сприяють кращому засвоєнню матеріалу, стимулюють активність та формують стійку внутрішню мотивацію до навчання.

Важливим також є **принцип соціальної взаємодії**, який реалізується через колективні ігри. Вони стимулюють співпрацю між учнями, розвиток комунікативних навичок та формування моральних якостей, таких як відповідальність, повага до інших та вміння працювати в команді.

Застосування цих принципів у педагогічній практиці дозволяє максимально ефективно використовувати дидактичні ігри як засіб навчання, розвитку інтелектуальних, творчих та соціальних компетентностей молодших школярів.

Отже, дидактична гра є потужним інструментом розвитку пізнавальної діяльності, мислення, уяви та самостійності молодших школярів. Вона дозволяє дітям засвоювати нові знання, розширювати уявлення про навколишній світ, формує творче мислення та стимулює активну участь у навчальному процесі. Ігровий компонент уроку має бути педагогічно дозованим, щоб зберігати пізнавальну цінність навчання та забезпечувати досягнення конкретного результату. Систематичне та методично обґрунтоване використання дидактичної гри сприяє підвищенню якості навчання, формуванню ключових компетентностей і створенню позитивного емоційного середовища в класі.

Список використаних джерел

1. Використання ігрових технологій в початковій школі. 2018. URL: <https://naurok.com.ua/vikoristannya-igrovih-tehnologiy-v-pochatkoviy-shkoli-59468.html> (дата звернення 1.03.2026)
2. Колток Л., Грицишин М. Використання ігрових педагогічних технологій в освітньому процесі початкової школи. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2023. №1. С. 75–80.
3. Підберезних І., Амбарцумян А. Проблематика використання ігрових технологій на уроках. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. №218. С. 296-303.

Oxana KURTEVA
Doctor, Associate Professor,
Dean of the Faculty of National Culture,
Comrat State University,
Republic of Moldova

INNOVATIVE TEACHING METHODS IN THE TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS: FROM PROFESSIONAL ADAPTATION TO CONTINUOUS DEVELOPMENT

The current stage in the development of teacher education is characterized by an active search for effective approaches to training the future teacher who is capable of acting in conditions of change, adapting quickly to new educational demands, and building an individual trajectory of professional growth [3]. Changes in the content of education, the digitalization of the learning process, and updated requirements for teachers' professional competencies require a reconsideration of traditional ways of organizing university instruction. Under these conditions, innovative teaching methods aimed at increasing students' cognitive activity, developing independence, critical thinking, communication skills, and readiness for professional mobility acquire particular importance [5].

The training of future primary school teachers has its own specific features. It involves mastering not only a system of psychological, pedagogical, and methodological knowledge, but also the ability to build humane interaction with the child, design a developmental educational environment, and apply modern teaching and воспитания technologies. For this reason, university training for students of pedagogical specialities should be practice-oriented, flexible, and developmental in nature. Innovative teaching methods make it possible to make the educational process more flexible, activity-based, and closer to the real conditions of future professional practice.

In scholarly pedagogical literature, innovative teaching methods are regarded as a means of modernizing the educational process and increasing its effectiveness [4]. Researchers emphasize that the implementation of active and interactive methods creates conditions for the transition from reproductive acquisition of knowledge to its meaningful application in academic and professional situations. In recent years, increasing attention has been paid to blended learning technologies, project-based learning, the case method,

problem-based learning, collaborative learning technologies, digital platforms, and formative assessment tools [3]. Their significance is especially great in the training of future teachers, since in this case the student acts simultaneously as a learner and as a future organizer of similar processes in school.

One of the important stages in the professional formation of a future teacher is professional adaptation. In the university context, it is manifested in mastering a new educational environment, understanding the specific nature of the teaching profession, accepting its values, and gradually entering professional activity [7]. At this stage, the student needs teaching methods that create a sense of involvement, personal significance, practical action, and reflection. The traditional lecture-and-seminar model does not always fully provide these conditions. Innovative methods, by contrast, help the student take an active position in learning, feel like a subject of professional development, and see the connection between theoretical material and future work in primary school.

In my own teaching practice, while training students majoring in “Primary Education Pedagogy. Preschool Pedagogy,” particular attention is paid to blended learning technology, specifically the “Station Rotation” and “Flipped Classroom” models [6]. Their use makes it possible to organize instruction in such a way that each student is actively engaged, works at an individual pace, interacts with the teacher and classmates, completes tasks of different types and levels of difficulty, and gradually develops independent learning skills.

The “Station Rotation” model is of considerable interest for the professional training of future primary school teachers, as it allows the lesson to be structured as a sequence of interconnected learning zones [1]. At one station, students may work with theoretical material; at another, they may complete practical tasks; at a third, they may discuss pedagogical situations; and at a fourth, they may use digital resources for reinforcement or assessment of learning outcomes. Such an organization contributes to students’ understanding of the variability of methodological solutions, the need to take into account learners’ individual characteristics, and the possibilities of differentiated instruction. At the same time, future teachers gain firsthand experience with a technology that they will later be able to apply in primary school.

The “Flipped Classroom” model also has substantial didactic potential. It is based on students’ preliminary independent acquaintance with new material, while classroom time is used for discussion, analysis, problem-

solving, simulation of professional situations, and practical exercises. This approach develops in students responsibility for their own learning, self-organization skills, the ability to work with information, identify key ideas, and come to class prepared for meaningful interaction. This is especially important for a future primary school teacher, since the teaching profession requires continuous self-education, methodological inquiry, and the ability to thoughtfully renew one's own practice.

The use of innovative teaching methods also influences the formation of the future teacher's professional identity. The student begins to perceive themselves not merely as a recipient of knowledge, but as a developing professional capable of designing lessons, selecting methods, evaluating results, analyzing pedagogical situations, and making decisions [7]. Through participation in interactive forms of work, microteaching, pedagogical design, case analysis, and blended learning, a more conscious attitude toward the profession is formed, interest in pedagogical activity is strengthened, and readiness for innovation is developed.

Of particular importance is the creation within the university of conditions for the systematic implementation of innovative methods. In this context, the development of a laboratory of pedagogical technologies is promising as an educational space in which students can become familiar with modern learning models, participate in their testing, develop their own methodological products, analyze results, and conduct mini-research projects. Such a laboratory performs educational, methodological, research, and motivational functions. It facilitates the transition from the episodic use of innovations to a holistic culture of pedagogical renewal within the university.

It is important to emphasize that innovative teaching methods should be regarded not as a temporary pedagogical trend, but as a means of ensuring the continuous professional development of the future teacher. If, at the stage of professional adaptation, they help the student enter the profession, accept its values, and master the basic ways of pedagogical action, then at the next stage they become the foundation for further professional growth [2]. The future teacher learns to reflect on their own experience, select effective methods, analyze educational outcomes, use digital tools, master new approaches, and remain open to change. It is precisely this readiness for continuous development that becomes one of the key characteristics of the modern educator.

Thus, innovative teaching methods occupy an important place in the training of future primary school teachers. Their application contributes to the

successful professional adaptation of students, the development of pedagogical competence, the formation of professional identity, and readiness for continuous development. Of particular significance in this process are the blended learning models “Station Rotation” and “Flipped Classroom,” which ensure the student’s active role in learning, strengthen the practice-oriented nature of training, and create conditions for a conscious entry into the profession. Prospects for further work are associated with expanding the practice of implementing innovative methods in university-based teacher education, developing diagnostic tools for assessing their effectiveness, and strengthening the university educational environment as a space for the professional formation of the future teacher.

Bibliographic References

1. Akçayır G., Akçayır M. The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*. 2018. Vol. 126. P. 334–345. DOI: 10.1016/j.compedu.2018.07.021.
2. Bergmann J., Sams A. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington, DC: International Society for Technology in Education, 2012. 112 p.
3. Dziuban C., Graham C. R., Moskal P. D., Norberg A., Sicilia N. Blended learning: the new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2018. Vol. 15. Article 3. DOI: 10.1186/s41239-017-0087-5.
4. Garrison D. R., Vaughan N. D. *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2008. 245 p.
5. Graham C. R. Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In: Bonk C. J., Graham C. R. (eds.). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006. P. 3–21.
6. Horn M. B., Staker H. *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2015.
7. Philipsen B., Tondeur J., Pareja Roblin N., Vanslambrouck S., Zhu C. Improving teacher professional development for online and blended learning: A systematic meta-aggregative review. *Educational Technology Research and Development*. 2019. Vol. 67, no. 5. P. 1145–1174. DOI: 10.1007/s11423-019-09645-8.

Тетяна МАЗКА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
ОПП Початкова освіта
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Науковий керівник: **Надія БІЛОУСОВА,**
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

ПРОЄКТНІ ТА ДОСЛІДНИЦЬКІ МЕТОДИ НА УРОКАХ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» ЯК УМОВА РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасна початкова освіта спрямована не лише на засвоєння знань, а й на формування ключових компетентностей, необхідних для життя у швидкозмінному суспільстві. Концепція Нової української школи підкреслює важливість активних методів навчання, які забезпечують діяльнісний характер освітнього процесу та сприяють розвитку самостійності учнів.

Одним із важливих напрямів модернізації навчання є використання проектних і дослідницьких методів, що дозволяють залучати учнів до активного пізнання навколишнього світу, розвивати вміння ставити запитання, знаходити інформацію та робити висновки. Такі методи особливо ефективні під час вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ», який поєднує природничу, соціальну, громадянську та здоров'язбережувальну освіту.

Метою статті є аналіз можливостей застосування проектних і дослідницьких методів на уроках «Я досліджую світ» для розвитку компетентностей учнів початкової школи.

Проектний метод передбачає самостійну або групову діяльність учнів, спрямовану на розв'язання певної проблеми та створення практичного результату. У процесі виконання проєкту учні планують діяльність, досліджують проблему, аналізують інформацію та презентують результати.

Проектна діяльність сприяє формуванню таких умінь:

- планування та організація роботи;
- співпраця у групі;
- аналіз інформації;
- презентація результатів діяльності.

Дослідницький метод передбачає організацію навчання через спостереження, експериментування та пошук відповідей на проблемні питання. Учні виступають у ролі дослідників, які формують гіпотези, проводять спостереження та роблять висновки.

Використання таких методів сприяє розвитку пізнавальної активності, творчого мислення та здатності до співпраці між учнями.

Проектні та дослідницькі методи мають значний потенціал у формуванні ключових компетентностей молодших школярів.

1. Пізнавальна компетентність. Учні навчаються ставити запитання, аналізувати явища природи, порівнювати факти та робити висновки.

2. Соціальна компетентність. Під час роботи над проектами школярі вчаться співпрацювати, розподіляти ролі, вислуховувати думки інших.

3. Комунікативна компетентність. Учні представляють результати роботи, беруть участь у дискусіях, формують власні ідеї.

4. Екологічна та громадянська компетентності. Проектна діяльність часто пов'язана з дослідженням довкілля, місцевої громади, традицій та культури.

Таким чином, проектні та дослідницькі методи забезпечують інтеграцію знань і формування практичних навичок, що відповідає сучасним вимогам освіти.

Наведемо декілька прикладів з досвіду роботи.

Приклад 1. Міні-проект «Моє дерево».

Тема: Рослини навколо нас.

Хід роботи:

1. Учні обирають дерево біля школи або вдома.

2. Протягом тижня спостерігають за ним.

3. Записують спостереження:

- форма листя

- колір кори

- зміни протягом тижня.

4. Створюють плакат або презентацію «Моє дерево».

У результаті учні навчаються спостерігати природні явища та узагальнювати інформацію.

Приклад 2. Дослідницька робота «Чиста вода».

Учням пропонується проблемне питання: «Чи можна очистити воду в домашніх умовах?»

Хід дослідження:

1. Учні отримують воду з піском або землею.

2. Пропонують способи очищення:

- через тканину
- через пісок
- через фільтр.

3. Порівнюють результати.

У висновку учні визначають найбільш ефективний спосіб очищення води.

Приклад 3. Проєкт «Корисна чи шкідлива їжа?»

Етапи проєкту:

1. Постановка проблеми: які продукти корисні для здоров'я.
2. Збір інформації (опитування батьків, пошук у книгах).
3. Створення плакату «Корисна тарілка».
4. Презентація результатів.

Такий проєкт сприяє формуванню здоров'язбережувальної компетентності.

Для ефективного застосування проєктних і дослідницьких методів, на нашу думку, необхідно дотримуватися таких умов:

- створення проблемних ситуацій на уроці;
- забезпечення доступності дослідницьких завдань;
- використання міжпредметних зв'язків;
- організація групової роботи;
- рефлексія результатів діяльності.

Важливо, щоб учитель виступав не лише джерелом знань, а й організатором пізнавальної діяльності учнів, спрямовуючи їхню роботу та підтримуючи інтерес до дослідження.

Приклад 4. Дослідницьке завдання «Чому рослинам потрібне світло?»

Тема: Умови життя рослин.

Учням пропонується проблемне питання: «Чи можуть рослини рости без світла?»

Хід дослідження:

1. Учитель пропонує учням висунути припущення (гіпотези) щодо того, як світло впливає на ріст рослин.
2. Клас ділиться на групи. Кожна група отримує два однакові горщики з рослинами.
3. Один горщик ставлять на підвіконня, інший – у затемнене місце.
4. Протягом тижня учні спостерігають за рослинами та записують зміни (висота, колір листя, стан рослини).
5. Після завершення досліду учні порівнюють результати та роблять висновок.

Результатом має бути сформоване розуміння значення світла для життя рослин та навички проводити прості експерименти та аналізувати результати спостережень.

Приклад 5. Навчальний проєкт «Моя безпечна дорога до школи»

Тема: Безпека життєдіяльності.

Мета проєкту: Навчити учнів аналізувати навколишнє середовище та визначати безпечні маршрути пересування.

Етапи роботи над проєктом:

1. Обговорення проблеми.

Учні відповідають на запитання:

- Чи завжди дорога до школи є безпечною?
- Які небезпеки можуть траплятися на шляху?

2. Дослідження маршруту.

Учні разом з батьками або самостійно аналізують свою дорогу до школи:

- переходи через дорогу;
- світлофори;
- місця з інтенсивним рухом транспорту.

3. Створення продукту проєкту.

Учні малюють схему «Моя безпечна дорога до школи» та позначають на ній:

- небезпечні місця;
- пішохідні переходи;
- світлофори.

4. Презентація результатів.

Учні презентують свої схеми та пояснюють, який маршрут є найбезпечнішим.

Проєкт сприяє формуванню громадянської та здоров'язбережувальної компетентностей, розвитку просторового мислення та відповідального ставлення до власної безпеки.

Проєктні та дослідницькі методи є ефективним інструментом формування компетентностей учнів початкової школи. Вони забезпечують активну участь школярів у навчальному процесі, розвивають їхню самостійність, критичне мислення та навички співпраці.

Застосування таких методів на уроках «Я досліджую світ» сприяє інтеграції знань, формуванню практичних умінь та підвищенню мотивації до навчання. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку нових моделей організації дослідницької діяльності молодших школярів у межах компетентнісного підходу.

Список використаних джерел

1. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.
2. Федь І. Проєктна компетентність у професійному становленні майбутнього вчителя початкової школи в курсі «Технології». *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, № 1. 2023. С. 248–273. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.1.2022.275169>
3. Prots M., Nos L. Дидактичний потенціал інтерактивних методів навчання на уроках «Я досліджую світ». *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. № 39. 2023. С. 185-199. DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2023.39.12045>

Олеся МАРТИНА,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методик початкової освіти
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ІНТЕГРОВАНОГО ТА ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Сучасний етап розвитку початкової освіти позначений глибинними трансформаціями змісту, форм і технологій навчання, що зумовлює переосмислення професійної підготовки майбутнього вчителя. У контексті реформування освітньої галузі, орієнтації на компетентнісну модель та утвердження принципів інклюзії особливої ваги набуває проблема формування педагогічної компетентності як інтегральної характеристики фахівця [4, с. 33].

Концептуальні положення щодо компетентнісного підходу обґрунтовано в працях українських учених О. Савченко, І. Беха, Н. Бібік, Л. Хомич, В. Кременя, які наголошують на необхідності цілісного розвитку особистості вчителя як суб'єкта професійної діяльності. У європейському та світовому науковому дискурсі ця проблематика розглядається крізь призму професійної рефлексії та педагогічної майстерності, що актуалізує питання інтеграції знань, умінь, цінностей і досвіду в структурі компетентності майбутнього педагога.

Водночас інтегроване навчання та інклюзивне освітнє середовище змінюють традиційну модель професійної ролі вчителя початкових класів. Сучасний педагог має бути здатним до міжпредметної інтеграції змісту, проектування адаптивних освітніх маршрутів, організації партнерської взаємодії з учнями, батьками та фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу [2].

Ідеї педагогіки партнерства та гуманістичної взаємодії розкрито у працях В. Сухомлинського, К. Роджерса, Дж. Дьюї, а сучасні підходи до інклюзивної освіти обґрунтовують Т. Сак, А. Колупаєва, М. Айнскоу. У цьому контексті формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя постає як складний багатовимірний процес, що потребує оновлення змісту фахових дисциплін, інтеграції теоретичної й практичної підготовки та посилення рефлексивного складника професійного становлення. Саме тому означена проблема є актуальною в теоретичному й прикладному вимірах і потребує подальшого наукового осмислення.

Мета статті – теоретично обґрунтувати сутність і структуру педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів та визначити умови її формування в інтегрованому й інклюзивному освітньому середовищі.

Формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у сучасних умовах трансформації освіти потребує системного підходу, який поєднує теоретичну підготовку, практичну діяльність та рефлексивне осмислення професійного досвіду. Педагогічна компетентність розглядається як інтегративна характеристика, що містить ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти. Ця компетентність забезпечує здатність майбутнього вчителя проектувати освітнє середовище, реалізовувати індивідуальні траєкторії навчання та ефективно взаємодіяти з учнями, батьками й колегами, враховуючи особливості інклюзивного навчання [4, с. 33].

Особливе значення в процесі професійної підготовки має інтегроване навчання, що дозволяє поєднувати знання з різних предметних галузей, розвивати критичне мислення, креативність та здатність до аналізу навчального матеріалу. Інтеграція змісту навчальних дисциплін сприяє формуванню цілісної картини освітнього процесу, що є необхідною умовою для підготовки компетентного педагога [2]. Важливою складовою є також партнерська взаємодія, яка містить активне залучення здобувачів освіти до колективного обговорення, планування навчальних завдань і проектів, що створює умови для розвитку комунікативної та соціальної компетентності майбутнього вчителя [3, с. 251].

Реалізація інтегрованого навчання передбачає також застосування міждисциплінарних проєктів і проблемно-пошукових завдань, які стимулюють студентів до активного поєднання знань із різних галузей та їхнього практичного використання в навчальній діяльності. Такий підхід сприяє розвитку навичок системного мислення, творчого вирішення педагогічних завдань та здатності адаптувати зміст навчання до потреб різних груп учнів. Крім того, інтегроване навчання формує вміння планувати та організовувати освітній процес у партнерській взаємодії з колегами, наставниками та учнями, що є ключовою умовою підготовки компетентного та гнучкого педагога, здатного ефективно працювати в сучасному освітньому середовищі [3, с. 251].

У контексті інклюзивного освітнього середовища майбутній учитель має володіти навичками диференційованого підходу до навчання, здатністю створювати адаптивні освітні маршрути та забезпечувати рівний доступ до знань для всіх учнів, включаючи дітей із особливими освітніми потребами. Ця вимога зумовлює необхідність упровадження у процес професійної підготовки інтерактивних технологій, кейс-методів, навчання в малих групах та використання цифрових інструментів, що сприяють формуванню практичних умінь і компетенцій майбутнього педагога [1, с. 45].

Крім того, робота в інклюзивному освітньому середовищі вимагає від майбутнього вчителя вміння враховувати соціальні та емоційні особливості кожного учня, створювати підтримуючу атмосферу співпраці та взаємоповаги, а також активно залучати учнів до спільної діяльності незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. Це передбачає планування уроків з урахуванням різних рівнів підготовки учнів, застосування допоміжних засобів навчання та моделювання різноманітних освітніх ситуацій, що стимулюють активність і розвиток усіх дітей. Такий підхід формує в студентів навички адаптації освітнього процесу до потреб кожного учня та здатність ефективно реалізовувати принципи інклюзії на практиці, забезпечуючи рівний доступ до якісної освіти [5, с. 102].

Не менш важливим аспектом є розвиток рефлексивної культури здобувачів освіти. Уміння аналізувати власну педагогічну діяльність, оцінювати ефективність застосованих методів і коригувати освітні стратегії дозволяє формувати професійний досвід, який буде базою для подальшого саморозвитку й удосконалення компетентностей. Сучасні науковці підкреслюють, що рефлексія є ключовим чинником професійної майстерності вчителя та успішної інтеграції теоретичних знань у практику.

Серед ключових умов формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів виділяють:

1. Теоретичну підготовку, що містить глибоке опанування методології початкової освіти, психолого-педагогічних основ інтегрованого й інклюзивного навчання та знань про розвиток дітей із різними освітніми потребами.

2. Практичне відпрацювання професійних умінь через інтегровані навчальні проєкти, педагогічну практику, кейс-методи та симуляційні моделі інклюзивного класу.

3. Використання цифрових й інтерактивних технологій, що сприяють індивідуалізації навчання, розвитку критичного мислення та адаптивних освітніх стратегій.

4. Партнерську взаємодію зі студентами, наставниками, батьками та колегами, яка формує комунікативну компетентність, здатність до колективного прийняття рішень та організації освітнього процесу.

5. Рефлексивне осмислення професійної діяльності, що передбачає аналіз результатів навчання, корекцію власних педагогічних дій і системне вдосконалення компетентностей.

Для ефективного формування педагогічної компетентності важливо поєднувати різні методичні підходи, що забезпечують інтеграцію теорії та практики. Однією з ключових методик є інтегрований підхід до навчання, який передбачає поєднання змісту кількох навчальних дисциплін у межах однієї теми або проєкту. Такий підхід сприяє розвитку критичного мислення, формуванню міжпредметних зв'язків і гнучкого використання знань у практичній діяльності. У процесі інтегрованого навчання студенти залучаються до розв'язання проблемних завдань, підготовки міждисциплінарних проєктів, аналізу педагогічних кейсів, що формує здатність адаптувати навчальний матеріал до різних освітніх потреб учнів [1, с. 45].

В умовах інклюзивного середовища особливу увагу приділяють диференційованим і адаптивним методам навчання, які передбачають урахування індивідуальних особливостей кожного учня. Це здійснюється шляхом використання спеціальних дидактичних матеріалів, варіативних завдань, індивідуальних освітніх маршрутів та технологій co-teaching [5, с. 69]. Методичний акцент робиться на розвитку в студентів умінь організувати освітній процес так, щоб кожен учень мав змогу максимально реалізувати свої здібності та потреби.

Не менш важливою є практико-орієнтована методика, яка поєднує навчальні практикуми, моделювання педагогічних ситуацій, участь у навчальних проєктах та стажування в класах з різними організаційними формами навчання. Ця методика дозволяє майбутньому вчителю безпосередньо відпрацьовувати професійні дії, взаємодіяти з учнями та колегами, застосовувати інтерактивні та цифрові технології, а також отримувати зворотний зв'язок для корекції власних педагогічних стратегій [1, с. 45].

Особливу роль у методичному процесі відіграє рефлексивна методика, що спрямована на розвиток здатності аналізувати власну педагогічну діяльність, оцінювати ефективність використаних методів і прийомів, прогнозувати результати навчання та коригувати освітні стратегії. Вона містить ведення професійного портфоліо, обговорення педагогічних ситуацій у колективі, самооцінку та супервізію наставника. Рефлексія виступає ключовим інструментом формування готовності майбутнього вчителя до самостійної педагогічної діяльності та професійного зростання [4, с. 33].

Отже, педагогічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів в умовах інтегрованого та інклюзивного освітнього середовища формується як цілісна система знань, умінь, цінностей і рефлексивних навичок. Теоретичне осмислення її структури дозволяє виділити ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти, що взаємопов'язані і взаємозалежні.

Ефективність формування компетентності забезпечується впровадженням інтегрованого навчання, практико-орієнтованих завдань, диференційованих методів навчання, партнерської взаємодії та цифрових технологій. Особлива роль відводиться рефлексії як механізму осмислення професійного досвіду та постійного самовдосконалення майбутнього педагога.

Таким чином, системне поєднання теоретичної підготовки, методичного відпрацювання практичних умінь і активної рефлексії створює умови для ефективної роботи в інтегрованому й інклюзивному освітньому середовищі, розвитку здатності адаптувати освітній процес під індивідуальні потреби учнів та реалізовувати принципи партнерства. Такий комплексний підхід гарантує формування педагогічної компетентності на рівні, що відповідає сучасним вимогам початкової освіти та сприяє підвищенню якості навчання молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Педагогічні науки : зб. наук. праць*. 2022. № 2. С. 45–53.
2. Державний стандарт початкової освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://mon.gov.ua/>
3. Мартіна О., Третяк Н. Реалізація принципів педагогіки партнерства в умовах упровадження Нової української школи (на основі педагогічних поглядів Івана Огієнка). *Іван Огієнко і сучасна наука та освіта: науковий збірник. Серія історична та філологічна / [редкол.: Людмила Марчук (голов. ред.), Олег Рарицький (відп. ред.) та ін.]*. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2024. Вип. XXI. С. 251–260.
4. Савченко О., Бех І., Хомич Л. Компетентнісний підхід у професійній підготовці педагогів. *Вісник Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова*. 2021. № 4. С. 33–41.
5. Сак Т., Колупаєва А. Інклюзивне навчання в початковій школі: теорія і практика. Київ : Видавництво «Освіта», 2022. 128 с.

Світлана МЕЛЬНИК,

вчитель початкових класів

Кам'янець-Подільського ліцею №9 імені А.М. Трояна

КОГНІТИВНО-ВІЗУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ САМОСТІЙНИХ ЧАСТИН МОВИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 3–4 КЛАСАХ

Сучасна лінгводидактика характеризується переходом від репродуктивних методів навчання до когнітивно-орієнтованих стратегій. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю інтенсифікації процесу засвоєння граматичних категорій самостійних частин мови учнями 3–4 класів. У цей період відбувається сенситивний перехід від наочно-образного до понятійного мислення, що вимагає впровадження інструментів, які б слугували «зовнішньою опорою» для внутрішніх ментальних операцій. Когнітивно-візуальний підхід дозволяє

трансформувати абстрактні мовні поняття у наочно-схематичні моделі, забезпечуючи глибинне розуміння семантико-граматичної природи слова.

Ефективність когнітивно-візуального підходу в освітньому процесі початкової школи детермінована низкою чинних нормативно-правових актів та стратегічних документів:

Державний стандарт початкової освіти визначає обов'язкові результати навчання, серед яких ключове місце посідає здатність здобувача освіти аналізувати, порівнювати та класифікувати мовні явища. Когнітивна візуалізація виступає методом моделювання, що передбачено Державним стандартом для формування цілісної мовної картини світу. Вона сприяє перетворенню декларативних знань (що таке іменник?) у процедурні (як ідентифікувати іменник за сукупністю ознак) [2].

В основі Концепції Нової української школи лежить компетентнісний підхід, який передбачає не лише обізнаність у мовних правилах, а й здатність оперувати ними в нестандартних ситуаціях.

Когнітивно-візуальний підхід відповідно до Концепції НУШ реалізує принцип метакогнітивного розвитку. Візуальні органайзери (фреймові структури, логіко-сміслові моделі) дозволяють реалізувати стратегію «навчання вмінню вчитися», що є фундаментом НУШ, орієнтуючи учня на самостійне конструювання лінгвістичних алгоритмів [4].

Застосування когнітивної візуалізації вимагає від педагога високого рівня методично-технологічної компетентності. Це передбачає вміння вчителя здійснювати когнітивне оцифрування навчального матеріалу, розробляти дидактичний дизайн уроку, де візуальний об'єкт виконує функцію когнітивного стимулу, а не простої ілюстрації.

У науковому дискурсі когнітивно-візуальний підхід розглядається як єдність трьох компонентів:

- змістовий (концептуальний) – виділення інваріантних ознак самостійних частин мови;
- візуально-графічний – кодування інформації через графічні прийоми (дендрограми, таблиці-матриці, когнітивні карти);
- операційний – процес декодування візуального образу в усне або письмове лінгвістичне висловлювання.

Отже, когнітивно-візуальний підхід у 3–4 класах є науково обґрунтованою відповіддю на виклики сучасної дидактики, забезпечуючи високу якість мовної освіти через гармонізацію логічного та візуального каналів сприйняття інформації, що повністю відповідає вектору реформування національної середньої освіти.

Теоретико-методологічний підґрунт дослідження когнітивно-візуального підходу у вивченні морфології в 3–4 класах формується на перетині класичної лінгводидактики та сучасних когнітивно-орієнтованих освітніх технологій. У вітчизняному науковому дискурсі зазначена проблематика розглядається у кількох аспектах:

Фундаментальне значення для розробки методики вивчення самостійних частин мови мають праці М. Вашуленка. Учений обґрунтував функціонально-семантичний підхід, згідно з яким засвоєння граматичних категорій відбувається через усвідомлення лексичного значення слова та його ролі в реченні. Його концепція передбачає використання структурно-логічних схем як інструменту переходу від конкретно-образного до абстрактного мислення учнів [1].

Розвиток граматичного ладу мовлення молодших школярів на основі системного використання наочних опор представлено в дослідженнях О. Хорошковської. Науковиця акцентує увагу на важливості моделювання мовних одиниць, що дозволяє учням 3–4 класів ефективно ідентифікувати морфологічні ознаки частин мови [9].

Сучасний етап трансформації початкової освіти, пов'язаний із упровадженням Концепції «Нова українська школа», відображений у працях К. Пономарьової. Дослідниця пропонує методичні моделі, де візуальні компоненти (алгоритми, таблиці-матриці, інтелектуальні карти) виступають засобом формування мовної та мовленнєвої компетентностей, забезпечуючи діяльнісний характер навчання [6].

Питання когнітивного моделювання та використання інноваційних засобів візуалізації (зокрема інфографіки) ґрунтовно досліджуються у працях Г. Дегтярьової. Автор доводить, що візуалізація в початковій школі має виконувати не лише ілюстративну, а й когнітивну функцію – структурувати навчальний матеріал для глибинного засвоєння складних абстрактних понять [3]. Вагомий внесок у розвиток підходу, де візуальний образ є стимулом для мовленнєвої діяльності, зробила Л. Варзацька. Її методика побудована на інтеграції мови і мовлення, де схема чи картина стають «когнітивною картою» для побудови власного висловлювання з використанням певних частин мови.

Незважаючи на значний доробок українських вчених (М. Вашуленка, К. Пономарьової, О. Хорошковської, Г. Дегтярьової), питання системного застосування когнітивно-візуальних технологій саме під час вивчення *самостійних частин мови* у 3–4 класах потребує подальшої деталізації. Зокрема, актуальним залишається розроблення конкретних алгоритмів

візуального кодування морфологічних ознак іменника, прикметника та дієслова як цілісних когнітивних структур.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та методично розкрити особливості застосування когнітивно-візуального підходу у процесі вивчення самостійних частин мови в 3–4 класах; визначити роль візуальних когнітивних моделей (алгоритмів, фреймів, інтелект-карт) у формуванні мовної компетентності молодших школярів відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти та концепції НУШ.

В основі когнітивно-візуального підходу лежить принцип концептуального моделювання. На відміну від традиційної наочності (картинки, що ілюструє предмет), когнітивна візуалізація спрямована на виявлення внутрішніх зв'язків між лінгвістичними поняттями.

У 3–4 класах вивчення самостійних частин мови переходить на рівень системного аналізу: учні мають засвоїти не лише назву, а й морфологічні ознаки (рід, число, відмінок, час, вид) та синтаксичну роль. Когнітивний підхід дозволяє подати ці ознаки як цілісний концепт (фрейм), що спрощує процес кодування інформації в довготривалу пам'ять.

Для реалізації мети дослідження пропонуємо класифікацію візуальних інструментів, адаптованих до вивчення морфології.

Таблиця 1

Класифікація візуальних інструментів, адаптованих до вивчення морфології

Тип моделі	Методична функція	Приклад застосування (частини мови)
Логіко-сміслові моделі	Структурування ознак частини мови навколо центрального поняття.	Координатний опис Іменника: Питання – Значення – Морфологічні ознаки – Роль у реченні.
Фреймові опори	Візуалізація алгоритму зміни слова (словозміни).	Таблиця-матриця для відмінювання Прикметників за родами та числами.
Інтелект-карти	Встановлення ієрархічних зв'язків між частинами мови.	Карта «Самостійні частини мови»: гілки-класифікатори з прикладами та питаннями.
Кроссенс (асоціативна головоломка)	Стимулювання асоціативного мислення та пошук логічних ланцюжків.	Візуальний ряд для Дієслова: дія → особа → час → спосіб.

Процес упровадження підходу в 3–4 класах має відповідати етапам пізнавальної діяльності за НУШ:

1. Етап дешифрування (сприйняття). Учні аналізують візуальну модель (наприклад, схему-алгоритм визначення відмінка), яку пропонує вчитель.

2. Етап операційного моделювання (діяльність). Самостійне створення учнями опорних знаків або символів для позначення граматичних категорій (наприклад, піктограми для позначення часу дієслова).

3. Етап рефлексивного аналізу (вербалізація). Озвучування граматичного правила за допомогою візуальної опори. Це критично важливий момент, де «картинка» перетворюється на логічне висловлювання.

Візуальні моделі відповідно до Державного стандарту початкової освіти сприяють формуванню в учнів здатності до самоконтролю. Використовуючи чек-лист у вигляді піктограм, учень 4-го класу може самостійно перевірити правильність морфологічного розбору слова.

Використання інтерактивних хмар слів або онлайн-дощок (Padlet, Jamboard) для візуалізації частин мови, згідно із НУШ, забезпечує розвиток цифрової компетентності та наскрізного вміння критично мислити.

За професійним стандартом учителя педагог демонструє здатність до дидактичного дизайну, трансформуючи складний параграф підручника у доступну когнітивну карту, що враховує інклюзивні потреби класу (візуалізація як підтримка для дітей з різними типами сприйняття).

Таким чином, когнітивно-візуальний підхід у 3–4 класах не лише полегшує засвоєння морфологічної системи української мови, а й формує загальні інтелектуальні вміння: аналіз, синтез, абстрагування та узагальнення. Це забезпечує виконання стратегічних завдань сучасної початкової освіти щодо формування автономної, мислячої особистості.

Реалізація когнітивно-візуального підходу в 3–4 класах базується на трансформації теоретичних знань у візуально-графічні концепти, що дозволяють мінімізувати когнітивне навантаження під час оперування складними граматичними категоріями.

Вивчення категорії часу дієслова в 4 класі традиційно викликає труднощі через абстрактність поняття «час». У межах нашого підходу застосовується лінійна часова модель (хроно-дизайн).

Використання метафори «лінії часу» активує просторове мислення, що, згідно з теорією когнітивної метафори, є базовим механізмом пізнання. Візуальні маркери (архів, книга, труба) слугують когнітивними якорями,

які забезпечують стійке розрізнення часових форм через візуальні асоціації, а не механічне запам'ятовування запитань.

Для системного аналізу дієслова (особа, число, дієвідміна) впроваджується фреймова матриця. Фрейм у лінгводидактиці розглядається як одиниця представлення знань про типову ситуацію. Матрична модель «Особа/Число» структурує парадигму дієвідмінювання.

Такий підхід перетворює контроль знань із репродуктивного відтворення правил на творчий процес декодування інформації. Учень виступає не реципієнтом, а активним інтерпретатором лінгвістичного коду, що прямо корелює з компетентнісним вектором Державного стандарту початкової освіти.

Для успішної імплементації описаних моделей необхідно дотримуватися таких науково-методичних принципів:

1. Принцип інваріантності. Візуальна модель має чітко відображати сутнісні ознаки частини мови, не перевантажуючи сприйняття зайвим декором.

2. Принцип вербалізації. Будь-яка візуальна опора повинна бути «озвучена» учнем. Перехід від зорового образу до лінгвістичного висловлювання є ключовою точкою формування мовної компетентності.

3. Принцип інтерактивності. Учні 4-го класу мають залучатися до створення власних «індивідуальних опорних схем», що стимулює розвиток їхньої навчальної автономії.

Деталізація когнітивно-візуального підходу через конкретні моделі (фрейми, матриці, кроссенси) доводить, що вивчення самостійних частин мови в 3–4 класах може бути не лише академічно результативним, а й психологічно комфортним. Візуальна опора знімає страх перед помилкою та стає містком між складним мовним правилом і мовленнєвою практикою дитини.

Ефективність імплементації когнітивно-візуального підходу в освітній процес початкової школи детермінується дотриманням низки методичних умов, що ґрунтуються на засадах когнітивної ергономіки та лінгводидактики.

При конструюванні візуальних дидактичних засобів необхідно враховувати психофізіологічні ліміти сприйняття молодших школярів.

Згідно з теорією когнітивного навантаження, надмірне візуальне декорування створює «екстрагенний когнітивний шум», що перешкоджає засвоєнню суті граматичного явища. Дидактичний дизайн має базуватися на принципі мінімалізму та функціональності. Кольорова палітра повинна

виконувати роль смислового кодування (наприклад, диференціація закінчень першої та другої дієвідмін), а не ілюстративного оформлення.

Процес вивчення самостійних частин мови має відбуватися за алгоритмом дедуктивного сходження: від візуального цілісного образу (гештальту) до аналітичного розчленування граматичних категорій. Тому рекомендуємо трансформацію ролі учня від реципієнта (спостереження за готовою схемою в 3 класі) до конструктора (створення власних логіко-смислових моделей у 4 класі). Це забезпечує реалізацію суб'єкт-суб'єктної парадигми НУШ та розвиток метакогнітивних навичок здобувачів освіти.

Професійний стандарт учителя початкових класів вимагає створення інклюзивного середовища. Когнітивна візуалізація виступає як засіб адаптації складного лінгвістичного контенту для учнів з різними когнітивними стилями [7]. Тому використання полікодових текстів (поєднання слова, символу та просторової схеми) дозволяє активізувати як вербальний, так і невербальний канали обробки інформації, що підвищує якість інтерналізації знань про морфологічну систему мови.

У контексті вимог Державного стандарту початкової освіти щодо формування цифрової компетентності, методична система має містити елементи електронного навчання [2]. Доцільним, на нашу думку, є впровадження інтерактивних інструментів (онлайн-сервіси для побудови ментальних карт, хмар слів), що дозволяють візуалізувати динамічні мовні процеси (наприклад, процес словозміни чи словотворення). Це сприяє залученню учнів «цифрового покоління» до активного лінгвістичного аналізу.

Критично важливою умовою є перетворення візуальної моделі на інструмент генерації мовленнєвого висловлювання. Відомо, що візуальна опора не є самоціллю; вона є медіатором між граматичною абстракцією та живою комунікацією. Будь-яка схема має завершуватися етапом когнітивного коментування, де учень вербалізує логічні зв'язки, зафіксовані у візуальному об'єкті.

Теоретичний аналіз та методичне обґрунтування когнітивно-візуального підходу дозволяють стверджувати, що його впровадження у 3–4 класах забезпечує:

- Системність знань. Перехід від фрагментарного сприйняття правил до розуміння морфології як логічно побудованої структури.

- Розвиток вищих психічних функцій. Стимуляцію процесів аналізу, синтезу та абстрагування в межах вікових можливостей молодших школярів.

- Відповідність освітнім стандартам. Реалізацію компетентнісного потенціалу мовно-літературної галузі через діяльнісний підхід до вивчення мовних одиниць.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці цифрового атласу когнітивних карт для всієї морфологічної системи курсу початкової школи.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі : методичний посібник. Київ : Освіта, 2006. 268 с.

2. Державний стандарт початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 26 грудня 2025 р. № 1810. [URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025) (дата звернення: 19.03.2026).

3. Дегтярьова Г. В. Використання інфографіки в освітньому процесі початкової школи. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 22. Т. 2. С. 143–147.

4. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р.

5. Ломакович С. В., Терещенко В. М. Методика навчання української мови в початковій школі : навчальний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2013. 224 с.

6. Пономарьова К. І. Формування мовленнєвої компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2016. 40 с.

7. Професійний стандарт за професією «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» : затв. наказом М-ва розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 29 серп. 2024 р. № 1225. URL: [Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» Міністерство освіти і науки України](#) (дата звернення: 15.03.2026).

8. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ : Грамота, 2012. 504 с.

9. Хорошковська О. І. Методика навчання української мови в початкових класах : навч. посібник для студ. пед. ф-тів. Київ : Смолоскип, 2006. 254 с.

10. Шелехова Г. Т. Когнітивно-комунікативна парадигма навчання української мови в основній школі. *Українська мова і література в школі*. 2012. № 1. С. 2–6.

Наталія МЄЛЄКЄСЦЕВА,
кандидат філологічних наук, доцент, завідувач
кафедри теорії та методик початкової освіти
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВОГО СЕРВІСУ NOTEBOOKLM

Сучасний етап розвитку освіти характеризується глибокими трансформаційними процесами, зумовленими стрімким розвитком цифрових технологій та інструментів генеративного штучного інтелекту (ШІ). Відтак актуалізується потреба в оновленні змісту, форм і методів професійної діяльності вчителя початкових класів. Сучасний педагог дедалі більше відходить від традиційної ролі транслятора знань і набуває функцій фасилітатора, наставника, організатора освітнього середовища й індивідуальних освітніх траєкторій учнів.

У цьому контексті особливого значення набувають цифрові інструменти, здатні підтримати вчителя у вирішенні складних професійних завдань. Одним із таких інструментів є NotebookLM від Google Labs – інтелектуальний сервіс, що поєднує можливості аналізу, узагальнення та генерації контенту на основі завантажених користувачем джерел, що забезпечує високий рівень точності інформації та мінімізує ризик некоректних та необґрунтованих відповідей.

Питанню інтеграції ШІ в освітній процес присвячено дослідження таких українських учених, як Н. Бахмат, Л. Варченко-Троценко, Л. Карташова, Н. Морзе, О. Топузов, В. Чайка, О. Чикурова, А. Шевченко й ін. Дослідники розглядають штучний інтелект як асистента вчителя, здатного оптимізувати планування, оцінювання та створення навчальних матеріалів. Варто зауважити, що більшість наукових праць зосереджена на загальних можливостях ШІ або використанні ChatGPT. Специфіка використання NotebookLM як персоналізованого ШІ-помічника, що працює з перевіреними джерелами вчителя, є відносно новим напрямом, який потребує детального вивчення саме в контексті початкової ланки освіти.

Метою статті є аналіз потенціалу цифрового сервісу NotebookLM у професійній діяльності вчителя початкової школи та визначення ключових напрямів його використання.

Інструмент NotebookLM репрезентує новий тип цифрових освітніх ресурсів, що функціонують за принципом «заземлення на джерела» (source grounding), тобто генерує відповіді не на основі загального інформаційного простору, а працює з конкретними освітніми матеріалами: підручниками, програмами, методичними розробками, презентаціями, відео й іншими ресурсами. Користувач може завантажити до 50 джерел в один блокнот, зокрема PDF-файли, PDF, Google Docs, Slides, веб адреси (URL), YouTube-відео, аудіофайли (MP3/WAV). Кожна відповідь супроводжується активними покликаннями на фрагменти завантажених джерел. Перевагою сервісу є те, що згенеровані дані не використовуються для навчання моделей ШІ та є недоступними для інших користувачів [2].

NotebookLM дозволяє створювати різні формати навчальних матеріалів за допомогою панелі Studio. Зокрема, сервіс пропонує функцію створення аудіопереказів (Audio Overviews), які мають формат подкастів і відтворюють зміст завантажених матеріалів у вигляді діалогічного або пояснювального мовлення:

- глибокий аналіз – динамічна розмова між двома ведучими, які обговорюють різні теми із завантажених джерел;
- коротка версія – стислий огляд, який допомагає швидко зрозуміти основні ідеї;
- рецензія – професійна оцінка джерел із конструктивними відгуками щодо покращення матеріалу;
- дебати – зважена дискусія між двома ведучими, яка розкриває різні точки зору.

Описані формати дають можливість учителю створювати персоналізовані пояснення навчального матеріалу, які учні можуть слухати поза межами класу, що сприяє поєднанню різних каналів сприйняття інформації та підсилює ефективність навчання.

Особливу цінність для початкової школи становлять можливості Studio, орієнтовані на візуалізацію, структурування та створення інтерактивного навчального контенту. Інструмент забезпечує автоматичне створення флеш-карток, які містять ключові поняття, терміни та їх визначення. Такі картки можуть бути використані для закріплення знань, а також для організації повторення в ігровій формі.

Також NotebookLM генерує структуровані звіти, навчальні конспекти та гайди, що відображають зміст опрацьованого матеріалу. Такі матеріали можуть використовуватися як індивідуалізовані «опорні схеми», які максимально відповідають реальному змісту навчальної діяльності на уроці та сприяють кращому засвоєнню інформації учнями.

Важливою функціональною можливістю NotebookLM є створення відеооглядів, які перетворюють текстові джерела на короткі відеофрагменти із візуальним супроводом у форматах «пояснювач» (структурованих комплексний огляд) і «коротка версія» (короткий огляд, який допоможе швидко зрозуміти основні ідеї). Відеоогляди відкривають нові перспективи для використання різних стилів подання матеріалу (зокрема, у форматах whiteboard, анімації чи стилізованих візуалізацій), що відповідає потребам сучасних учнів і сприяє підвищенню їхньої навчальної мотивації [4].

Крім зазначених функцій, сервіс також підтримує створення ментальних карт, інфографіки, тестових завдань і таблиць даних, що забезпечує комплексний підхід до організації освітнього контенту. Завдяки цьому вчитель отримує можливість не лише створювати навчальні матеріали, а й моделювати цілісні освітні сценарії, орієнтовані на активну пізнавальну діяльність учнів.

Серед функціональних можливостей NotebookLM варто також відзначити створення презентацій на основі завантажених джерел. Сервіс дозволяє автоматично структурувати навчальний матеріал, виокремлювати ключові ідеї та формувати логічно послідовні слайди, які можуть бути використані під час уроку. Для вчителя це значно спрощує підготовку візуального супроводу навчання, а також дозволяє швидко адаптувати презентації до вікових особливостей учнів, рівня складності теми та дидактичної мети заняття. Крім того, створені презентації можуть слугувати основою для пояснення нового матеріалу, повторення або самостійної роботи учнів.

Учитель може поширювати створені блокноти для учнів, що відкриває нові можливості для організації навчання в асинхронному режимі. Учні можуть самостійно працювати з матеріалами, наприклад, переглядати відеоогляди, конспекти, слухати аудіоперекази, відповідати на запитання флеш-карт і виконувати тестові завдання у зручний для себе час. Такий підхід є особливо актуальним в умовах нестабільного електропостачання та блекаутів, коли синхронна взаємодія ускладнена або неможлива. Використання спільних блокнотів дозволяє забезпечити безперервність освітнього процесу, зберегти доступ до навчального контенту та підтримати індивідуальну освітню траєкторію кожного учня.

Використання NotebookLM суттєво трансформує підходи до підготовки навчального матеріалу, забезпечуючи реалізацію принципу диференціації навчання. В умовах сучасного класу, де навчаються діти з різним рівнем підготовки, темпом навчання та освітніми потребами, вчитель постає перед необхідністю оперативної адаптації змісту навчання.

NotebookLM генерує різні варіанти одного й того самого матеріалу – від спрощених до поглиблених, що сприяє індивідуалізації навчання без значних часових витрат. Зокрема, складний навчальний текст може бути автоматично спрощений, структурований або трансформований у форму діалогу, аудіопояснення чи візуальної схеми [1].

Крім того, використання цього інструменту сприяє розвитку дослідницької діяльності учнів. Завдяки можливості створення запитів до завантажених матеріалів, учитель може організовувати навчання у форматі пошукової діяльності, стимулюючи учнів до аналізу, порівняння, узагальнення та формулювання висновків. У такий спосіб відбувається перехід від репродуктивного до діяльнісного та дослідницького навчання.

Суттєвим аспектом трансформації професійної діяльності вчителя є оптимізація його робочого часу. Значна частина педагогічної діяльності пов'язана з підготовкою матеріалів, плануванням, оформленням документації та комунікацією з батьками. NotebookLM дозволяє автоматизувати ці процеси, що сприяє зменшенню навантаження та дає змогу зосередитися на безпосередній педагогічній взаємодії з учнями.

Варто зауважити, що на відміну від відкритих інструментів штучного інтелекту NotebookLM у межах Google Workspace for Education забезпечує вчителю безпечне середовище для роботи з навчальним матеріалом. Дані користувача не потрапляють у відкриті мережі, що створює можливість використовувати внутрішні документи закладу освіти та авторські розробки без ризику їх поширення. Крім того, функція автоматичного цитування сприяє формуванню в учителя й учнів навичок роботи з першоджерелами, що є важливим чинником дотримання принципів академічної доброчесності.

Попри високу ефективність, NotebookLM залишається інструментом, використання якого потребує критичного осмислення та професійного педагогічного супроводу. Хоча підтримка української мови реалізована на достатньо високому рівні, окремі технічні й лінгвістичні особливості можуть впливати на якість результатів. Зокрема, у функції аудіооглядів інтонаційна виразність української мови іноді має дещо механічний характер порівняно з англійськими версіями, часто трапляється неправильне наголошування слів. Під час створення відеооглядів і презентацій можуть траплятися окремі неточності у відображенні слів або літер, які наразі неможливо безпосередньо відредагувати в межах сервісу, що потребує додаткової перевірки та коригування з боку вчителя. Крім того, відсутність автоматичної синхронізації змін у джерелах, зокрема у файлах Google Drive, може створювати певні незручності в роботі та вимагати повторного завантаження матеріалів.

Зауважимо, що використання інструментів штучного інтелекту в педагогічній діяльності пов'язане з певними педагогічними й етичними ризиками, які потребують усвідомленого та відповідального підходу з боку вчителя. Зокрема, існує ризик зниження професійної автономії та творчої активності педагога у разі надмірної залежності від згенерованих ШІ матеріалів, що може обмежувати його здатність оперативно реагувати на потреби конкретного класу й адаптувати освітній процес.

Важливим аспектом використання NotebookLM є також вікові обмеження: сервіси на основі моделі Gemini офіційно мають вікові обмеження (18+, або 13+ за наявності відповідного дозволу в окремих регіонах), що зумовлює необхідність використання NotebookLM у початковій школі переважно як інструменту вчителя або за умов постійного педагогічного супроводу. Водночас у позаурочний час можливе його використання учнями за участі та контролю батьків, що потребує відповідного інформування сімей щодо безпечного застосування інструментів штучного інтелекту.

Окрему увагу варто звернути на ризик зниження рівня критичного мислення учнів. За відсутності належного педагогічного супроводу діти можуть сприймати згенеровані відповіді як беззаперечно правильні, що суперечить завданням формування критичного мислення. У зв'язку з цим важливо систематично формувати в учнів уміння перевіряти інформацію, співвідносити її з джерелами та усвідомлювати обмеження можливостей штучного інтелекту [3].

Незважаючи на окреслені обмеження, можна стверджувати, що NotebookLM має значний потенціал для вчителя початкової школи, адже сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, забезпечує умови для індивідуалізації та диференціації навчання, а також розширює можливості мультимодального й асинхронного навчання. Інструмент дозволяє оптимізувати підготовку навчального матеріалу й зосередити увагу вчителя на організації педагогічної взаємодії. Водночас його застосування потребує критичного осмислення й дотримання етичних норм. У цьому контексті саме вчитель несе відповідальність за педагогічно доцільне використання технологій штучного інтелекту.

Список використаних джерел

1. Можливості NotebookLM для педагогів: як штучний інтелект може стати вашим асистентом у навчанні. *Знайшов*. URL: https://znayshov.com/News/Details/mozhlyvosti_notebooklm_dlia_pedahohiv_Yak_shtuchnyi_intelekt_mozhe_staty_vashym_asystentom_u_navchanni (дата звернення: 30.03.2026).

2. Докладніше про NotebookLM. *Google Support*. URL: <https://support.google.com/notebooklm/answer/16164461?hl=uk&co=GENIE.Platform%3DDesktop> (дата звернення: 30.03.2026).
3. Штучний інтелект в освіті: використовувати не варто ігнорувати. Де ставимо кому? *НУШ*. 2025. URL: <https://nus.org.ua/2025/05/28/shtuchnyj-intelekt-v-osviti-vykorystovuvaty-ne-varto-ignoruvaty-de-stavymo-komu/> (дата звернення: 06.04.2026).
4. NotebookLM: AI Research Assistant for Teachers and Students. *Google for Education*. URL: https://edu.google.com/intl/ALL_us/ai-notebooklm/ (дата звернення: 30.03.2026).
5. NotebookLM for Students: Study anything. *NotebookLM*. URL: <https://notebooklm.google/students> (дата звернення: 30.03.2026).

Людмила МОСКОВЧУК,

кандидат педагогічних наук, доцент,
академік Міжнародної академії Інноваційних технологій,
старший викладач кафедри теорії та методик початкової освіти
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка

НЕВМОТИВОВАНЕ ВИКОРИСТАННЯ АНГЛІЗМІВ У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Стрімкі трансформації української освіти початку XXI століття, пов'язані з упровадженням концепції Нової української школи, зумовили не лише зміну змісту, форм і методів навчання, а й суттєві зрушення у мовному просторі освітнього дискурсу. Сучасна школа дедалі активніше функціонує в умовах глобалізованого інформаційного середовища, де англійська мова відіграє роль універсального інструменту міжнародної комунікації, науки та цифрових технологій. Унаслідок цього професійне мовлення педагогів, освітня документація, навчально-методичні матеріали та навіть повсякденна комунікація учасників освітнього процесу зазнають помітного впливу англійської лексики. В освітньому дискурсі все частіше з'являються слова й терміни іншомовного походження, що нерідко використовуються без перекладу або без спроб адаптації до норм української мови. Таке явище набуває системного характеру, що дає підстави говорити про засилля англійських слів у мовному просторі Нової української школи.

Відповідно до професійного стандарту вчителя, затвердженого Міністерство освіти і науки України, комунікація вчителя закладу загальної середньої освіти має здійснюватися державною мовою, що підкреслює не лише нормативний, а й ціннісний статус української мови як інструмента формування національної ідентичності учнів [2]. Водночас сучасний освітній дискурс демонструє тенденцію до некритичного запозичення англійських термінів («тьютор», «коучинг», «soft skills» тощо), які нерідко витісняють усталені українські відповідники. Така практика потребує наукового осмислення, оскільки мовна політика школи має бути узгоджена з вимогами професійного стандарту, принципами державної мовної політики та завданнями формування мовної компетентності здобувачів освіти. Це зумовлює актуальність дослідження проблеми доцільності й меж використання англійських слів у професійному мовленні сучасного вчителя.

Проблема мовної культури професійного спілкування педагога, зокрема невмотивованого використання англійських слів, перебуває в центрі уваги сучасних наукових досліджень, що засвідчує її міждисциплінарний характер і суспільну значущість. Вагомий внесок у розроблення означеної проблематики здійснили такі науковці, як І. Фаріон, І. Полюжин, І. Чорний, В. Чорна та інші дослідники.

«Поширення англійської мови, за переконаннями І. Фаріон, аж ніяк не має звузити сферу застосування української мови у власній державі. ... Сила мови – це насправді сила нації, що гарантує суспільству безпеку і процвітання. ... Жодною іншою мовою, крім української, України як національної держави не збудуємо» [3, с. 647].

І. Полюжин дійшов висновку, що «надмірне захоплення англійськими словами, не вмотивоване ні номінативними, ні стилістичними міркуваннями, є свідченням низького рівня філологічної освіченості, недостатньої обізнаності з можливостями рідної мови. ... поява великої кількості англійських слів породжує проблеми їх адаптації, кодифікації й правопису» [1, с. 260].

Таким чином, проблема поширення англійських слів не є новою для мовознавства, однак у контексті освітніх реформ вона набуває особливої актуальності. Освіта традиційно виконує роль одного з головних інститутів формування мовної культури суспільства, адже саме шкільне середовище визначає мовні моделі, які засвоює молоде покоління. Тому зміни в освітньому дискурсі мають довготривалі соціокультурні наслідки. Водночас активне використання англійської лексики у професійному мовленні педагогів часто сприймається як ознака модернізації, відкритості до інновацій і належності до міжнародного освітнього простору. Це створює певну суперечність між потребою інтеграції у світовий освітній простір та необхідністю збереження національної мовної ідентичності.

Сучасна лінгвістика трактує англізми як слова, вирази або мовні конструкції, запозичені з англійської мови або створені під її впливом. У більшості випадків такі запозичення виникають разом із новими поняттями, явищами або технологіями, що приходять у певну сферу діяльності. Освітня галузь не є винятком. Запровадження компетентнісного підходу, цифрових технологій, міжнародних освітніх програм і нових педагогічних практик спричинило появу значної кількості нових термінів, для яких українська мова ще не виробила усталених відповідників або які швидше поширюються в оригінальній англійській формі. Таким чином, процес запозичення є природним і певною мірою неминучим. Проте масштаби цього процесу в освітньому середовищі останніх років дають підстави для критичного аналізу його наслідків.

У мовленні педагогів Нової української школи сформувався цілий пласт англійської термінології, що охоплює різні аспекти освітньої діяльності. Передусім це управлінсько-організаційна лексика: менеджмент освіти, коучинг, фасилітація, нетворкінг, тайм-менеджмент. У психолого-педагогічному дискурсі активно функціонують терміни *soft skills*, *hard skills*, *feedback*, *mentoring*, *tutoring*. Окрему групу становлять слова, пов'язані з цифровізацією освіти: онлайн-навчання, вебінар, стартап, платформа, дистанційне навчання. Ці терміни дедалі частіше трапляються у нормативних документах, програмах підвищення кваліфікації педагогів, методичних рекомендаціях, освітніх тренінгах та публічних виступах освітян. Вони поступово переходять із професійної термінології до повсякденного мовлення учасників освітнього процесу.

Причини такого активного проникнення англійзмів у мовлення педагогів мають комплексний характер. Насамперед це зумовлено інтеграцією української освіти у світовий освітній простір. Участь у міжнародних проєктах, грантових програмах, академічних обмінах передбачає використання спільної термінології, що полегшує професійну комунікацію. Англійська мова фактично стала мовою міжнародної освіти, науки й цифрових технологій, тому нові педагогічні концепції часто приходять в український освітній простір разом із власною термінологічною системою.

Важливим чинником є також діджиталізація освіти. Розвиток онлайн-платформ, дистанційного навчання, електронних ресурсів відбувається переважно в англійському середовищі. У результаті нові технологічні поняття запозичуються разом із відповідними назвами. Суттєву роль відіграє й соціальний престиж англійської мови, що асоціюється з інноваційністю, сучасністю та професійною мобільністю. У педагогічному середовищі використання англійської лексики нерідко сприймається як ознака професійної компетентності та належності до глобальної освітньої

спільноти.

Водночас поширення англійзмів має не лише негативні, а й позитивні наслідки. Передусім воно сприяє інтеграції українських педагогів у міжнародний освітній простір, полегшує доступ до світових освітніх ресурсів і програм, сприяє професійній мобільності вчителів та науковців. Запозичення нових термінів дозволяє швидше освоювати сучасні педагогічні концепції та технології, що є важливим чинником модернізації освіти. Крім того, використання спільної термінології спрощує міжкультурну комунікацію та співпрацю у сфері освіти.

Однак поряд із позитивними аспектами існують і суттєві ризики. Надмірне використання англомовної лексики може ускладнювати сприйняття освітніх реформ учителями, батьками та учнями, особливо тими, хто не володіє англійською мовою на достатньому рівні. Часто іношомовні терміни використовуються без пояснення, що призводить до нерозуміння їх змісту або до формального використання без глибокого усвідомлення. Це створює бар'єри у професійній комунікації та знижує ефективність впровадження освітніх інновацій.

Іншою проблемою є поступове витіснення українських відповідників. У багатьох випадках українська мова має власні ресурси для творення термінів, однак вони залишаються поза активним ужитком через престиж англомовних запозичень. Така тенденція може призвести до зниження статусу української мови як мови науки та освіти. Особливе занепокоєння викликає формування мовної нерівності між педагогами: ті, хто не володіє англійською, опиняються у менш вигідному становищі в професійному середовищі.

Освітній дискурс має значний вплив на формування мовної культури молодого покоління. Школа є одним із головних інститутів соціалізації, тому мовні моделі, що функціонують у шкільному середовищі, засвоюються учнями як нормативні. Надмірне використання англійзмів може призвести до формування змішаного мовлення, у якому українські та англомовні елементи поєднуються без системності. Це створює ризики для збереження мовної ідентичності та розвитку української наукової термінології.

У цьому контексті особливо актуальною є проблема гармонізації мовної політики в освіті. Йдеться не про відмову від англійзмів, а про їх раціональне та вмотивоване використання. Необхідно розвивати українську термінологію, створювати й популяризувати адекватні відповідники, проводити мовну експертизу освітніх документів і підвищувати мовну культуру педагогів. Доцільним є включення курсів професійної української мови до програм підвищення кваліфікації вчителів закладів загальної середньої освіти, що сприятиме формуванню відповідального ставлення до мовлення в професійній діяльності.

Важливим завданням є також формування критичного мовного мислення учнів. Молоде покоління повинно розуміти походження запозичених слів, їх значення та доцільність використання. Це сприятиме розвитку мовної свідомості та формуванню поваги до української мови як важливого елемента національної культури.

Продовжуючи розгляд проблеми засилля англійзмів у мовному просторі Нової української школи, доцільно детальніше зупинитися на практичному аспекті функціонування іншомовної лексики – зокрема, на конкретних прикладах англійзмів, що активно використовуються в освітньому дискурсі, та можливостях їх заміни українськими відповідниками. Саме цей аспект має не лише лінгвістичне, а й педагогічне значення, оскільки демонструє реальні шляхи гармонізації мовної політики в освіті.

Насамперед варто зазначити, що англійми в освітньому середовищі можна поділити на дві великі групи: виправдані та невиправдані запозичення. До виправданих належать терміни, які позначають нові явища або поняття, що не мають усталених українських відповідників. Невиправданими ж можна вважати ті запозичення, які дублюють уже наявні українські слова або витісняють їх із ужитку через моду чи престижність англійської мови.

Одним із найпоширеніших англійзмів у педагогічному дискурсі є слово «фідбек». У тренінгах, семінарах і методичних матеріалах педагогам пропонують «дати фідбек учням», «отримати фідбек від колег», «організувати фідбек-сесію». Водночас українська мова має цілком точні відповідники: «зворотний зв'язок», «відгук», «реакція». Використання українського словосполучення не лише не знижує змістової точності, а й робить мовлення зрозумілішим для всіх учасників освітнього процесу.

Подібною є ситуація зі словом «коучинг». У професійних освітніх колах часто йдеться про «коучинговий підхід», «коучингову підтримку вчителя», «коучингову сесію». Однак зміст цього поняття можна передати українськими відповідниками: «наставництво», «професійний супровід», «підтримувальне консультування». Вживання українських варіантів сприяє зрозумілості та уникненню штучного ускладнення мовлення.

Ще одним показовим прикладом є слово «фасилітація». У сучасних освітніх тренінгах воно використовується надзвичайно часто: «фасилітація групової роботи», «роль фасилітатора», «фасилітаційні методи». Українськими відповідниками можуть бути «сприяння», «полегшення взаємодії», «організація групової роботи», «модерація». У багатьох випадках ці слова точніше передають зміст і не потребують додаткових пояснень.

Поширеним є також слово «булінг», яке має український відповідник «цькування». В офіційних документах і законодавстві дедалі частіше використовується саме український термін, що свідчить про можливість успішної заміни англізмів.

Важливо підкреслити, що заміна англізмів українськими відповідниками не повинна бути механічною або категоричною. У деяких випадках запозичення є виправданими й необхідними, особливо якщо вони позначають нові явища або мають усталене міжнародне значення. Проте у випадках, коли існують точні українські відповідники, їх використання є доцільним із погляду мовної культури та педагогічної комунікації.

Практика свідчить, що педагоги часто використовують англізми не через потребу, а через звичку або прагнення відповідати сучасним трендам. Тому важливим завданням є підвищення мовної свідомості педагогів і формування відповідального ставлення до професійного мовлення. Це можна реалізувати через курси підвищення кваліфікації, методичні рекомендації, мовні тренінги та створення словників українських відповідників освітніх термінів.

Значну роль у популяризації української термінології можуть відігравати науковці, укладачі підручників, автори освітніх програм і методичних матеріалів. Саме вони формують мовні стандарти освітнього дискурсу. Використання українських відповідників у нормативних документах і підручниках сприятиме їх поширенню в педагогічній практиці.

Українська мова має значний потенціал для творення власної освітньої термінології. Рациональне поєднання запозичень і питомої лексики дозволить забезпечити баланс між глобалізаційними процесами та збереженням мовної ідентичності. Усвідомлене використання українських відповідників сприятиме підвищенню мовної культури освітнього середовища, полегшить комунікацію між учасниками освітнього процесу та зміцнить позиції української мови як мови науки й освіти.

Отже, поширення англізмів у мовному просторі Нової української школи є закономірним наслідком глобалізаційних процесів і інтеграції освіти у світовий простір. Воно має як позитивні, так і негативні наслідки. Завдання сучасної педагогічної науки полягає у виробленні збалансованого підходу, який поєднує відкритість до світового досвіду із збереженням національної мовної ідентичності. Оптимальне використання англіцизмів у професійному мовленні педагогів повинно ґрунтуватися на принципах мовної доцільності, зрозумілості та культурної відповідальності. Саме такий підхід забезпечить гармонійний розвиток української освітньої термінології та сприятиме формуванню мовної культури майбутніх поколінь

Список використаних джерел

1. Полюжин І. М. Англізми в сучасній українській мові: перспективи входження й використання. *Закарпатські філологічні студії*. Вип. 42. Т. 3. С. 256-261. URL: https://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/42/part_3/44.pdf (дата звернення: 15.03.2026).
2. Професійний стандарт за професією «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти»: затв. наказом М-ва розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 29 серп. 2024 р. № 1225. URL: [Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» Міністерство освіти і науки України](#) (дата звернення: 15.03.2026).
3. Фаріон І. Англізми і протианглізми: 100 історій слів у соціокультурному контексті: монографія (зі словником) / Ірина Фаріон, Галина Помилуйко-Недашівська, Анна Бордовська. Львів: Видавництво «Свічадо», 2023. 716 с.

Олексій МУКОВІЗ,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри фахових методик та
інноваційних технологій у початковій школі
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини

Людмила КРАСЮК,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, теорії та методики початкової освіти
Університету Григорія Сковороди в Переяславі

ЕТИЧНА ПОВЕДІНКА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ СОЦІАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ

З педагогічної позиції розвиток етичної поведінки забезпечується цілеспрямованою організацією морально-ціннісного освітнього середовища, конструюванням ситуацій морального вибору та залученням дитини до етично значущих видів діяльності, у межах яких вона набуває можливості не лише виявляти, а й усвідомлено закріплювати моральні якості. Формування етичної поведінки передбачає системне застосування різноманітних методів виховного впливу – етичних бесід, рольових ігор,

аналізу моральних дилем, казкотерапії, моделювання поведінкових ситуацій, – ефективність яких значною мірою залежить від рівня психологічної готовності дитини до морального судження, сформованості емпатії та здатності до рефлексії. Водночас із психологічної точки зору етична поведінка постає як результат інтеріоризації моральних норм, їх інтеграції в структуру особистості, становлення моральної ідентичності та розвитку механізмів саморегуляції й морального самоконтролю. Ключову роль у цьому процесі відіграють механізми ідентифікації, моральної рефлексії, емоційної чутливості та осмисленого прийняття соціальних норм, що зумовлює необхідність узгодження педагогічного впливу з віковими й індивідуально-психологічними особливостями розвитку дитини, її емоційним станом, рівнем морального мислення та мотиваційною сферою.

Інтеграція педагогічного й психологічного підходів забезпечує формування цілісної моделі розвитку етичної поведінки молодших школярів, що поєднує вплив зовнішніх освітніх умов і внутрішніх психічних процесів. Вона передбачає інтеграцію засвоєння моральних норм із розвитком емоційної сфери, формування внутрішньої моральної мотивації через позитивний приклад і рефлексію, створення ситуацій морального вибору та розвиток здатності до морального судження, критичного мислення й саморегуляції [1; 5].

Важливою умовою є міждисциплінарна взаємодія педагогів, психологів і соціальних працівників, що забезпечує комплексний підхід і створення єдиного виховного простору з узгодженими моральними орієнтирами та підтримкою дитини. Інтеграція педагогічного й психологічного підходів сприяє гармонійному розвитку особистості, формуванню стійких моральних переконань і здатності до усвідомленого етичного вибору та відповідальної поведінки.

Молодший шкільний вік є важливим етапом психофізіологічного розвитку дитини, що супроводжується змінами в нервовій системі, пізнавальній та емоційно-вольовій сферах і безпосередньо впливає на становлення етичної поведінки. Дитина входить у нову соціальну ситуацію розвитку, де провідною стає навчальна діяльність, а значущими – потреби в соціальному визнанні та належності до колективу, що створює умови для формування моральних орієнтирів і здатності до морального вибору.

У цей період школярі усвідомлюють себе членами спільноти, прагнуть схвалення дорослих і однолітків, розвивають уміння співпрацювати, спілкуватися й розв'язувати конфлікти. У груповій взаємодії формуються уявлення про справедливість, чесність і

відповідальність, а також розвивається моральна рефлексія через оцінювання власних учинків і орієнтацію на соціальні очікування.

Формування самооцінки в молодшому шкільному віці нестійке й залежить від оцінок дорослих. Учитель як значущий дорослий впливає на моральну ідентичність дитини, самоконтроль і мотивацію до етичної поведінки. Позитивне підкріплення та створення ситуацій морального вибору сприяють переходу зовнішньої мотивації у внутрішню, забезпечуючи стійкі етичні прояви [1; 4].

У молодшому шкільному віці діти засвоюють соціальні ролі, розвивають відповідальність і моральне судження, усвідомлюючи вплив своїх вчинків на інших. Правила спільного життя вони починають дотримуватися не лише під зовнішнім контролем, а й за внутрішнім переконанням, що сприяє формуванню усвідомленої й відповідальної етичної поведінки.

Розвиток емоційної сфери дитини є ключовим: молодші школярі здатні співпереживати, розуміти емоції інших і реагувати морально, проявляючи чутливість до несправедливості та болю. Оскільки емоції ще не завжди врегульовані, необхідно цілеспрямовано навчати дітей розпізнавати, вербалізувати й контролювати власні емоції, формуючи моральну саморегуляцію.

На формування етичної поведінки суттєво впливає мікросоціальне середовище – сім'я, клас, позашкільні спільноти та медіа, де дитина засвоює моральні зразки й уявлення про добро, зло та справедливість. Педагогічна діяльність має узгоджувати вплив різних соціальних агентів, створюючи цілісний моральний простір із послідовними й позитивними орієнтирами [2].

Молодший шкільний вік є сенситивним для розвитку етичної поведінки, оскільки відбувається формування моральної свідомості, емоційної сфери та базових соціальних навичок, що сприяють моральному вибору, етичному самовизначенню та розвитку співпереживання, відповідальності й справедливості.

Ключовою віковою передумовою є здатність до наслідування: діти молодшого шкільного віку чутливо реагують на поведінку дорослих, однолітків і персонажів медіатекстів, відтворюючи моделі поведінки, емоційні реакції та соціальні ролі. Тому роль педагога, батьків і значущих дорослих полягає не лише у передачі моральних норм, а й у демонстрації відповідальної поведінки щодня [6].

Не менш важливою є внутрішня мотивація до моральної поведінки: діти прагнуть відповісти уявленням про «чесність», «справедливість» та

«відповідальність», що формує позитивне ставлення до моральних учинків. Усвідомлення схвалення дорослих і однолітків сприяє розвитку самооцінки та гідності, стимулюючи саморегуляцію, моральну рефлексію та самовдосконалення [3].

У молодшому шкільному віці формується здатність до морального судження: діти розрізняють добро і зло, чесність і обман, оцінюють власні та чужі вчинки й обґрунтовують моральні позиції. Хоча судження ще не завжди узагальнені, вони відображають розвиток моральної свідомості. Педагогічна робота спрямована на стимулювання морального мислення через аналіз життєвих ситуацій, етичні бесіди, обговорення вчинків і арттерапевтичні засоби.

У цьому віці діти вирізняються емоційною відкритістю та чутливістю: вони здатні до співпереживання, реагують на несправедливість і страждання інших. Розвивається емпатія, яка стає основою відповідальності, милосердя та доброзичливості. Етична поведінка дітей часто має емоційно-мотиваційний характер і проявляється не лише під зовнішнім контролем, а й через уявлення про «правильне» та «гуманне» [4].

Соціальна активність дітей є ключовою передумовою формування етичної поведінки: під час спільної діяльності, гри та навчальної взаємодії вони набувають навичок співпраці, взаємодопомоги, відповідальності й дотримання правил, а також учаться узгоджувати власні інтереси з інтересами інших, розв'язувати конфлікти та приймати морально обґрунтовані рішення.

Поступово формується здатність до моральної рефлексії – усвідомлення власних учинків, їх оцінка за моральними нормами та аналіз мотивів і наслідків. Хоча вона ще нестійка, педагогічний діалог і обговорення сприяють розвитку внутрішньої моральної позиції та етичного самовизначення.

Провідним соціальним інститутом морального становлення дитини є сім'я, де закладаються первинні уявлення про добро і зло, відповідальність, гідність та повагу до інших. Поведінка батьків, стиль спілкування та емоційні реакції слугують моделлю для наслідування й суттєво впливають на етичні орієнтири дитини [4]. Демократичний, партнерський стиль виховання стимулює внутрішню мотивацію до моральної поведінки, тоді як авторитарний – переважно зовнішню регуляцію.

Важливим чинником є емоційний клімат у родині: підтримка, довіра та прийняття сприяють розвитку емпатії й моральної чутливості, тоді як конфлікти та емоційна холодність ускладнюють моральне становлення. Родина стає першим простором зустрічі з моральними дилемами, а діалог

між батьками й дитиною стимулює формування морального судження та саморегуляції.

Школа системно впливає на формування етичної поведінки молодших школярів: учитель виступає моральним авторитетом, а його особистість і стиль спілкування стають орієнтирами. Шкільне середовище забезпечує практику етичної поведінки через навчальну та позакласну діяльність, колективну взаємодію та участь у спільних справах.

Морально-ціннісний мікроклімат класу відіграє ключову роль: атмосфера довіри, підтримки та взаємоповаги сприяє засвоєнню етичних норм, а шкільні традиції, колективні заходи та обговорення моральних ситуацій і поведінки літературних героїв розвивають моральне мислення, рефлексію та критичність.

Медіа суттєво впливають на моральний розвиток дитини: за педагогічного та батьківського супроводу вони стають ресурсом формування етичної поведінки, тоді як неконтрольований контент може дезорієнтувати. Тому розвиток медіаграмотності, критичного осмислення інформації та етичного вибору є важливою складовою виховання [6].

Вплив однолітків, як у реальному житті, так і в онлайн-середовищі, також значущий: неформальні групи можуть підтримувати або підривати моральні норми. Тому важливо виховувати у дітей моральну автономію, культуру спілкування та цифрову етику.

Отже, розвиток етичної поведінки молодших школярів формується під впливом вікових особливостей та соціального середовища – сім'ї, школи, однолітків, медіа й культури, а його ефективність визначається системним, узгодженим і особистісно орієнтованим педагогічним впливом.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
2. Васильєва С. А., Гавриш Н. В., Рагозіна В. В. Виховання дітей раннього віку в закладах дошкільної освіти різних типів : монографія / за наук. ред. Н. В. Гавриш. Кропивницький : ІМЕКС-ЛТД, 2021. 226 с.
3. Литвин І., Зорочкіна Т., Шпак В. Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 4 (138). С. 346–356.
4. Осика О. В. Теорія морального розвитку дитини Л. Колберга в сучасній психології. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип. 27. С. 359–368.

5. Савченко О. Я. Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи. *Рідна школа*. 2018. № 1/2. С. 3–8.

6. Червінська І. Б. Медіадидактика початкової школи: концепція та методичні вказівки : методичний посібник / handbook. Івано-Франківськ : Вид-во НАІР, 2019. 72 с.

Тетяна ОЛИНЕЦЬ,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри теорії та методик початкової освіти
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка

Катерина ТКАЧ,

здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
1 року навчання спеціальності АЗ Початкова освіта

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ BRAINSTORMING

Сучасні вимоги до іншомовної освіти передбачають не лише засвоєння базових мовних знань, а й формування комунікативної компетентності з раннього віку. У початковій школі особливого значення набуває розвиток іншомовної лексичної компетентності, адже словниковий запас є основою для подальшого мовленнєвого розвитку та міжкультурної комунікації.

Водночас традиційні методи навчання не завжди забезпечують належну мотивацію учнів і не враховують їхніх вікових особливостей, що зумовлює потребу в інноваційних підходах. У цьому контексті варто виокремити інтерактивний метод мозкового штурму (brainstorming), який активізує пізнавальну діяльність, сприяє засвоєнню лексики та розвитку комунікативних умінь.

Значний внесок у теоретичний та практичний розвиток проблеми іншомовної лексичної компетентності зробили у своїх працях науковці та методисти О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецька, С. Ніколаєва, С. Смоліна, Ю. Федоренко та ін.

Питання ефективності інтерактивності як засобу навчання привертає увагу багатьох учених і педагогів, зокрема Л. Галаєвської, В. Герман, Н. Каргіної, І. Козубенко, А. Медведчука, О. Пометун та ін.

Метою статті є розглянути брейнстормінг як ефективний засіб формування іншомовної лексичної компетентності молодших школярів та продемонструвати його практичне застосування на уроці іноземної мови в початковій школі.

Процес вивчення будь-якої іноземної мови передбачає обов'язкове формування чотирьох видів основних видів мовленнєвої діяльності: говоріння, читання, письма та аудіювання. Проте успішне засвоєння англійської як іноземної мови залежить не лише від розвитку названих загальних чотирьох векторів, але й від комплексного засвоєння граматичних форм, орфографічних, фонетичних норм, правил вимови та словникового запасу.

Орієнтуючись на рівні володіння мовою згідно із «Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», вважаємо, що навчання лексики має бути логічною і важливою складовою процесу формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти [4].

Почесний професор лінгвістики та секретар британської Асоціації прикладної лінгвістики Д. Вілкінс писав: «Без знань граматики можна передати досить мало, проте без знань лексики (словника) не можна передати нічого». І дійсно, у методиці вивчення та викладання іноземної мови чи не найбільшої уваги приділяється технікам вивчення нових слів. Це пов'язано із важливістю засвоєння вокабуляру як базису для отримання навичок необхідних для ефективного говоріння, читання, аудіювання та письма англійською [2].

За електронним словником Merriam-Webster, словник (*англ.* vocabulary) – це певний запас лексики, які засвоює та використовує окрема особа або група людей. Лексика у свою чергу розуміється як сформований словниковий запас певної мови і є динамічним явищем, оскільки у ній постійно з'являються та зникають загальноживані чи обмежені у використанні (архаїзми, терміни, професіоналізми, діалектизми) слова.

Лексична компетентність є невід'ємною складовою іншомовної комунікативної компетентності, метою якої є формування здатності успішно вирішувати завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, яка вивчається, відповідно до норм і культурних традицій в умовах прямого і опосередкованого контактів. Таким чином, процес вивчення іноземної мови здобувачами освіти має бути спрямований на систематичне накопичення і розширення словникового запасу.

Припускають, що першим, хто запропонував визначення «лексична компетентність», був лінгвіст Д. Річардс (1976 рік). Його концепт «knowing

a word» охоплював знання ймовірності зустріти слово у мові; можливостей використання слова відповідно до його функцій та ситуації; основних форм слова та його похідних; асоціативних зав'язків між словом та іншими лексичними одиницями речення [2].

К. Каро висвітлює і думку професора Оксфордського університету Генріксена, який стверджує, що лексична компетентність – це система із трьох вимірів, тісно пов'язаних між собою: знання значення слова, його (знання) глибина та здатність розуміти ефективні можливості використання слова у контексті [1].

Іншомовна лексична компетентність включає три головних компоненти: лексичні навички, знання і загальну мовну усвідомленість або здатність їх використання в усіх видах мовленнєвої діяльності. Набуті та сформовані раніше лексичні навички, знання та загальна мовна усвідомленість утворюють базу для формування іншомовної лексичної компетентності. Основною метою формування іншомовної лексичної компетентності студентів є формування продуктивних та рецептивних лексичних навиків [1, с. 55].

До етапів формування іншомовної лексичної компетентності вчені відносять:

1) ознайомчий / підготовчий етап (формування знань про лексичну одиницю за допомогою некомунікативних (мовних) вправ, семантизація (перекладна / безперекладна), демонстрація прикладів використання, написання та правил вимови);

2) етап автоматизації (формування навичок використання лексичної одиниці у межах словосполучення, речення, тексту, діалогічного та монологічного мовлення тощо відповідно до запропонованої вчителем ситуації, встановлення зв'язків між формою, структурою лексичної одиниці та її значенням за допомогою умовно-комунікативних вправ, контроль правильного розуміння та вживання нового вокабуляру);

3) етап застосування / використання (формування вміння розв'язувати комунікативні завдання на основі застосування вивчених лексичних одиниць на письмі, у підготовленому (непідготовленому) мовленні за допомогою комунікативних / мовленнєвих вправ, контроль рівня засвоєння слів) [2].

На нашу думку, спільна взаємодія між учителем та учнем, які розуміють шляхи та важливість розвитку необхідного словникового запасу, – запорука формування англomовної лексичної компетентності. Для того, щоб така кооперація стала успішною, у ході вивчення іноземної мови варто зосередити увагу на різноманітних способах формування рецептивних

(сприймання, розуміння, розпізнавання слів у тексті) та репродуктивних (використання слів у мовленні чи на письмі) лексичних навичок, що стануть основою для створення лексичних умінь (лексичної усвідомленості) – здатності учня не лише до запам'ятовування лексичної одиниці, але й до її активного (підсвідомого) використання у непередбачених чи передбачених актах мовлення залежно від ситуації.

Відома інтерактивна технологія колективного обговорення – мозковий штурм / мозкова атака / брейнстормінг – широко використовується для вироблення кількох вирішень конкретної проблеми та є ефективним засобом розвитку лексичної компетентності, оскільки дає можливість студентам вільно висловлювати свої думки, активно залучати наявний словниковий запас, розширювати його та вчитися доречно використовувати лексику в різних мовленнєвих ситуаціях.

Як організувати роботу. Після презентації проблеми та чіткого формулювання проблемного питання (його краще записати на дошці) запропонуйте всім висловити ідеї, коментарі, навести фрази чи слова, пов'язані з цією проблемою.

Запишіть усі пропозиції на дошці чи на великому аркуші паперу в порядку їх виголошення без зауважень, коментарів чи запитань.

Зверніть увагу на такі моменти.

1. Під час «висування ідей» не пропускайте жодної. Якщо ви будете оцінювати ідеї під час висловлювання, учні зосередять більше уваги на відстоюванні своїх ідей, ніж на спробах запропонувати нові й більш досконалі.

2. Необхідно заохочувати всіх до висування якомога більшої кількості ідей. Варто підтримувати й фіксувати навіть фантастичні ідеї. (Якщо під час мозкового штурму не вдасться одержати багато ідей, це може пояснюватися тим, що учасники піддають свої ідеї цензурі – двічі подумують, перед тим як висловлять).

3. Кількість ідей заохочується. В остаточному підсумку кількість породжує якість. В умовах висування великої кількості ідей учасники штурму мають можливість пофантазувати.

4. Спонукайте всіх студентів розвивати або змінювати ідеї інших. Об'єднання або зміна висунутих раніше ідей часто веде до висунення нових, що перевершують первинні.

5. У класі можна повісити плакат з такими тезами:

- Кажіть усе, що спаде на думку.
- Не обговорюйте і не критикуйте висловлювання інших.
- Можна повторювати ідеї, запропоновані будь-ким іншим.

- Розширення запропонованої ідеї заохочується.

6. На закінчення обговоріть й оцініть запропоновані ідеї [3].

Розгляньмо фрагмент початкового етапу заняття з англійської мови із використанням елементів брейнстормінгу, що дозволяє активізувати попередній мовний досвід учнів; створити іншомовне середовище з перших хвилин уроку; підготувати до подальшої роботи (читання, аудіювання чи говоріння) через формування очікувань щодо змісту матеріалу.

4 клас.

Тема: «Parties» [5, p. 42].

Етап уроку: початок заняття (Warm-up / Lead-in).

Мета етапу: актуалізувати лексичні одиниці за темою «Свята», «Їжа», «Розваги», підготувати учнів до сприйняття нової теми, розвивати мовленнєву ініціативу.

Хід роботи: на початку заняття вчитель демонструє учням ілюстрацію із зображенням дитячого свята (наприклад, день народження) без попереднього оголошення теми уроку та ініціює мозкову атаку (brainstorming).

Учитель ставить відкриті запитання:

- Where are the children?
- What are they doing?

Учні висловлюють свої припущення у довільній формі. Всі відповіді приймаються без критики та негайної корекції, що відповідає принципам методу brainstorming.

Очікувані відповіді учнів:

- They are at a party / birthday party / home.
- They are playing, dancing, eating, having fun.

Вчитель фіксує відповіді на дошці у вигляді списку або простої схеми (наприклад, із колонками: Place / Activities).

З метою поглиблення мозкової атаки вчитель ставить додаткові запитання:

- What food can you see at the party?
- What do people do at parties?

Учні пропонують ідеї:

- cake, sweets, juice, pizza;
- play games, sing songs, dance, give presents.

Отже, використання брейнстормінгу у процесі навчання іноземної мови є ефективним засобом формування іншомовної лексичної компетентності молодших школярів, оскільки сприяє **стимулюванню пізнавальної**

діяльності, розширенню словникового запасу та розвитку комунікативних умінь у співпраці.

Список використаних джерел

1. Бурлаков М. П. Деякі питання формування іншомовної лексичної навички говоріння. *Іноземні мови*. 2007. №2. С. 54-56.
2. Гаврилюк Н. М. Принципи навчання лексиці на заняттях з іноземної мови у вищих навчальних закладах. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2015_41_53.
3. Голодюк Л. В. Інтерактивні методи навчання на уроках англійської мови. URL: <https://naurok.com.ua/interaktivni-metodi-navchannya-na-urokah-angliysko-movi-263727.html>
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. URL: http://www.khotiv-nvk.edu.kiev.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.pdf
5. Quintana J., Robb Benne R. Family and friends. Oxford : Oxford University Press, 2023. 107 p.

Лариса ПРИСНЯК,

вчитель початкових класів Кам'янець-Подільського ліцею №6

ПРОЄКТУВАННЯ АВТОРСЬКИХ КОМІКСІВ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ СЛУЖБОВИХ ЧАСТИН МОВИ

Проблема активізації пізнавального інтересу під час вивчення службових частин мови (прийменників, сполучників, часток) у початковій школі належить до категорії найбільш складних лінгводидактичних завдань. Це зумовлено абстрактною природою службових слів, відсутністю в них номінативного значення та неможливістю їх самостійного функціонування поза контекстом речення. Використання технології проєктування авторських коміксів дозволяє конвертувати абстрактні граматичні відношення у конкретно-сенсорні візуальні сюжети, що відповідає психофізіологічним особливостям когнітивного розвитку учнів 3–4 класів та сприяє подоланню формалізму в засвоєнні мовних норм.

Проєктування авторських коміксів як інноваційний метод навчання повністю корелює зі стратегічними векторами реформування національної освіти:

Згідно з вимогами Державного стандарту початкової освіти (мовно-літературна освітня галузь) [3], ключовим результатом навчання є здатність учня використовувати мовні засоби для створення власних медіатекстів та висловлювання думок у різноманітних комунікативних ситуаціях. Створення коміксу розглядається як процес візуального моделювання мовленнєвих ситуацій. Службові частини мови при цьому виступають структурним «клеєм», що забезпечує логічний зв'язок між візуальними кадрами, що сприяє усвідомленню їхньої синтаксичної функції (сполучної, обмежувальної, уточнювальної).

Концепція НУШ наголошує на впровадженні діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів [5]. Проектна діяльність зі створення коміксів трансформує учня з пасивного споживача інформації на активного суб'єкта лінгвотворчості. Це реалізує принцип наскрізного розвитку критичного мислення та творчої уяви. Авторський комікс є продуктом інтеграції знань, де засвоєння граматики (службових слів) відбувається в контексті живої комунікації героїв, що підвищує внутрішню мотивацію та пізнавальний інтерес.

Професійний стандарт вчителя початкових класів вимагає від педагога володіння методиками ігрового навчання та здатністю до створення інтерактивного освітнього середовища [7]. Впровадження технології коміксів демонструє високий рівень методично-технологічної компетентності вчителя. Це передбачає вміння педагога здійснювати дидактичну трансформацію складного теоретичного матеріалу (наприклад, розрізнення сполучників і прийменників) у привабливу для дитини візуальну форму, забезпечуючи при цьому академічну результативність навчання.

Упровадження коміксів в освітній процес базується на синтезі вербального та візуального каналів сприйняття:

- Комікс дозволяє наочно продемонструвати просторові відношення (прийменники *на, під, за*), часову послідовність (сполучники *і, а, але*) або емоційні відтінки (частки *невже, хіба, тільки*).

- Орієнтація на візуальний наратив знижує «психологічний бар'єр» перед складністю граматики. Необхідність вписати службове слово в репліку персонажа (бабл) спонукає учня до свідомого лексичного вибору.

- Створення коміксу є елементарною формою верстки та дизайну повідомлення, що відповідає сучасним вимогам до формування багатомодальної грамотності.

Проектування авторських коміксів є науково обґрунтованим інструментом інтенсифікації навчання української мови. Він забезпечує

перехід від механічного запам'ятовування списку службових частин мови до їх функціонального застосування у власній творчій діяльності, що повністю відповідає філософії компетентнісної освіти.

Теоретичний фундамент дослідження проєктної діяльності як засобу активізації пізнавального інтересу молодших школярів формується на перетині класичної дидактики та сучасних медіаосвітніх стратегій. В українській науці зазначена проблематика детермінована працями таких дослідників:

Фундаментальні засади формування пізнавальної активності здобувачів початкової освіти закладені у працях О. Савченко. Дослідниця наголошувала на необхідності емоційної насиченості навчального матеріалу та впровадження творчих завдань, що стимулюють внутрішню мотивацію дитини. Проєктування авторських коміксів є практичною реалізацією її ідей щодо «радості пізнання» та суб'єктивного залучення учня до освітнього процесу [8].

Питання інтеграції візуальних образів у процес вивчення граматики (зокрема службових частин мови) ґрунтовно представлені у творчому доробку К. Пономарьової. Науковиця розглядає візуальні опори та логіко-граматичні вправи як засіб подолання абстрактності мовних одиниць [6]. Її підхід корелює з ідеями Л. Варзацької, яка обґрунтувала методику «малювання словом», де візуальний образ (малюнок, кадр коміксу) стає основою для усвідомлення функціональної ролі прийменників та сполучників як засобів зв'язку.

Сучасний вектор дослідження коміксів як специфічних полікодових текстів активно розвиває Г. Дегтярьова. У її працях візуалізація інформації (зокрема через сторітелінг та інфографіку) трактується як когнітивний інструмент, що дозволяє структурувати знання та розвивати критичне мислення [4]. Вагомий внесок у розробку методики роботи з медіатекстами в початковій школі зробила О. Волошенюк. Вона розглядає створення коміксів як елемент медіаграмотності, що дозволяє учням 3–4 класів не лише споживати контент, а й виступати авторами медіапродуктів, інтегруючи при цьому граматичні знання у творчу діяльність [2].

Методологічні аспекти проєктної діяльності, що є базовою для створення авторських коміксів, висвітлені у роботах Н. Волкової та Т. Гірної. Дослідниці акцентують увагу на тому, що проєктна форма роботи сприяє синтезу знань і практичних умінь, де службові частини мови перестають бути ізольованими категоріями, а стають необхідним інструментом побудови цілісного наративу.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та методично розкрити потенціал технології проектування авторських коміксів як засобу активізації пізнавального інтересу учнів 3–4 класів; продемонструвати ефективність використання візуальних наративів у процесі засвоєння функціональних особливостей службових частин мови відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти.

У сучасній лінгводидактиці комікс розглядається як візуальний наратив, де зміст передається через синтез малюнка та лаконічного тексту. Для учнів 3–4 класів, у яких переважає наочно-образне мислення, комікс стає «когнітивним містком» між конкретним зображенням та абстрактним словом.

Службові частини мови (прийменники, сполучники, частки) не мають лексичного значення, тому їх важко візуалізувати окремо. Проте в коміксі вони набувають «видимості»:

- Прийменники візуалізуються через просторове розміщення героїв (герой *за* деревом, *під* мостом).

- Сполучники стають логічними вузлами між кадрами (*спочатку* це, *але* потім інше).

- Частки передають емоційне забарвлення реплік у «баблах» (мовленнєвих хмаринках) (*невже, тільки, навіть*) [1].

Проектна діяльність зі створення коміксу є багатоетапним процесом, що активізує пізнавальний інтерес через творчість:

Етап проектування	Зміст діяльності учнів	Лінгвістичне завдання (Службові слова)
I. Сценарний (пре-продакшн)	Складання сюжетної лінії, опис героїв.	Вибір сполучників для побудови логічного ланцюжка подій.
II. Графічний (візуалізація)	Малювання кадрів, визначення локацій.	Використання прийменників для точного опису просторових відношень.
III. Текстовий (бабли)	Вписування діалогів та монологів.	Наповнення реплік частками для емоційної виразності мовлення.
IV. Презентаційний	Демонстрація коміксу класу, обговорення.	Коментування вживання службових слів у власному творі.

Для того, щоб проектування коміксів виконувало дидактичну роль, ми пропонуємо такі прийоми:

- Прийом «Грамаіичне заповнення». Учні отримують готовий комікс, де в репліках пропущені лише службові частини мови. Завдання: відновити текст, виходячи з візуального контексту.

- Прийом «Трансформація сполучників». Зміна одного сполучника в кадрі (наприклад, замість *і* поставити *але*), що призводить до повної зміни сюжету. Це демонструє учням смислову важливість сполучників.

- Прийом «Частка-емоція». Учень має намалювати одного й того самого героя, але змінити його репліку, використовуючи різні частки (*хіба я це зробив?*, *тільки я це зробив!*).

Як бачимо, у Державному стандарті початкової освіти проектування коміксів реалізується вимогу щодо формування медіаграмотності [3]. Дитина вчиться створювати комбіноване повідомлення (текст + зображення), що є критичною навичкою у ХХІ столітті. У НУШ підхід забезпечує дитиноцентризм та навчання через гру [5]. Процес створення коміксу знімає психологічну напругу перед складними правилами граматики, перетворюючи урок на творчу лабораторію. Тому використання цієї технології свідчить про готовність педагога до інноваційної діяльності та вміння застосовувати міжпредметні зв'язки (мова + мистецтво + інформатика).

Отже, проектна технологія створення коміксів трансформує вивчення службових частин мови з репродуктивного рівня (запам'ятовування списків слів) на продуктивний (свідоме використання в комунікації). Це не лише підвищує рівень пізнавального інтересу, а й сприяє формуванню цілісної мовної особистості, здатної до креативного самовираження.

Практична реалізація дослідження базується на засадах лінгвістичного моделювання та візуального наративу. Проектна діяльність із залученням авторських коміксів розглядається нами як складний когнітивний процес, що інтегрує вербальну та іконічну (зображувальну) знакові системи для дешифрування семантики службових частин мови.

Вивчення сполучників, прийменників та часток у 3–4 класах часто ускладнюється їхньою несамостійністю та десемантизацією [1]. Проектний метод дозволяє здійснити екстерналізацію (винесення назовні) внутрішніх мовних зв'язків:

- Просторова детермінація (прийменники). Через графічне проектування кадру учень візуалізує просторові відношення. Когнітивна операція вибору прийменника (*на, біля, крізь*) стає результатом аналізу взаєморозташування об'єктів у кадрі, що мінімізує механічне заучування.

- Логіко-синтаксична коннекція (сполучники). Використання сполучників (*і, але, бо, тому що*) у структурі коміксу виконує роль

дискурсивних маркерів, що забезпечують когезію (зв'язність) між окремими візуальними сегментами сюжету.

Процес створення авторського коміксу структурується як послідовність етапів, кожен з яких активізує певний рівень пізнавального інтересу:

1. Концептуалізація (сценарне планування). Формування задуму, що потребує використання сполучників для побудови причинно-наслідкових зв'язків.

2. Графічна об'єктивація. Створення візуального ряду, де службові слова виконують функцію уточнення та емоційної експресії (частки).

3. Лінгвістична рефлексія. Аналіз створеного медіапродукту на предмет нормативності вживання службових одиниць мови.

Із наукової точки зору, активізація пізнавального інтересу в межах цього підходу пояснюється ефектом «занурення у контекст». Адже учень здійснює самостійний пошук лінгвістичних засобів для реалізації власного творчого задуму. Ігрова природа коміксу знімає «когнітивну напругу» при вивченні важких тем (наприклад, правопису часток), перетворюючи контрольну функцію вчителя на фасилітацію творчого процесу.

Методика проєктування коміксів є інструментом реалізації мультимодальної грамотності, що задекларована у Державному стандарті початкової освіти. Вона дозволяє:

- формувати здатність до створення полікодових повідомлень;
- розвивати медіаторчість як складник інформаційно-цифрової компетентності;
- забезпечувати діяльнісний характер навчання, де теоретичні відомості про мову інтерналізуються через продуктивну діяльність.

Науковий аналіз запропонованої методики свідчить, що авторський комікс виступає не лише як дидактичний матеріал, а як когнітивний інструмент самоорганізації знань. Це дозволяє трансформувати вивчення службових частин мови у процес свідомого конструювання смислів, що є фундаментом формування функціональної грамотності молодшого школяра.

Узагальнення результатів проведеного дослідження дозволяє сформулювати низку науково обґрунтованих висновків щодо ефективності проєктування авторських коміксів у процесі вивчення службових частин мови учнями 3–4 класів. З'ясовано, що комікс як полікодовий текст є оптимальною когнітивною моделлю для візуалізації абстрактних граматичних категорій. Завдяки синтезу вербального та іконічного каналів передачі інформації, службові частини мови (прийменники, сполучники,

частки) трансформуються з ізольованих одиниць у функціональні елементи візуального нарративу. Це забезпечує глибоку інтерналізацію мовних знань через подолання понятійної абстрактності. Доведено, що проєктна діяльність зі створення коміксів виступає потужним чинником активізації пізнавального інтересу. Вона зміщує акцент із репродуктивного засвоєння правил на креативне лінгвістичне моделювання. Емоційна залученість у процес розробки сюжету та персонажів сприяє формуванню стійкої внутрішньої мотивації до вивчення мовних норм, що є фундаментом успішного навчання в умовах НУШ.

Отже, проєктування авторських коміксів повністю корелює з вимогами Державного стандарту початкової освіти та Концепції «Нова українська школа». Цей метод сприяє комплексному формуванню ключових компетентностей: мовно-літературної (через практичне вживання службових слів), інформаційно-цифрової (при використанні онлайн-конструкторів) та загальнокультурної (через візуальну естетизацію навчального продукту).

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у вивченні потенціалу анімованих коміксів (скрінкастинг, цифрова анімація) як наступного етапу розвитку медіаторчості молодших школярів, а також у розробці системи критеріїв оцінювання лінгвістичної грамотності учнів у межах створення мультимодальних текстів.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі : методичний посібник. Київ : Освіта, 2006. 268 с.
2. Волошенюк О. В., Дегтярьова Г. В., Іванова І. Б. Медіаграмотність на уроках української мови в початковій школі : посібник для вчителя. Київ : Центр вільної преси, Академія української преси, 2021. 142 с.
3. Державний стандарт початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 26 грудня 2025 р. № 1810. [URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025) (дата звернення: 19.03.2026).
4. Дегтярьова Г. В. Когнітивна візуалізація як засіб інтенсифікації навчання молодших школярів. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 12. Т. 1. С. 158–162.
5. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р.
6. Пономарьова К. І. Навчання української мови в 4 класі : методичний посібник. Київ : Генеза, 2021. 176 с.

7. Професійний стандарт за професією «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» : затв. наказом М-ва розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 29 серп. 2024 р. № 1225. URL: [Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» Міністерство освіти і науки України](#) (дата звернення: 15.03.2026).

8. Савченко О. Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів. Київ : Радянська школа, 1982. 176 с.

9. Терещенко В. М. Методика вивчення службових частин мови в початкових класах. *Початкова школа*. 2015. № 10. С. 12–15.

10. Хорошковська О. І. Розвиток українського мовлення молодших школярів : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2007. 208 с.

Наталія ТРЕТЯК,

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методик початкової освіти
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Розвиток сучасної освіти, орієнтованої на особистісно-діяльнісний підхід, зумовлює підвищену увагу до формування творчого потенціалу дитини вже на початковому етапі навчання. У контексті реформування освітньої галузі особливої значущості набуває проблема виховання особистості, здатної до самовираження, креативного мислення, гнучкого реагування на виклики часу. Відповідно до Концепції Нової української школи (2016), одним із пріоритетних завдань початкової освіти є розвиток творчих здібностей учнів, їхньої ініціативності, самостійності та здатності до пізнавальної діяльності. У цьому зв'язку особливо актуалізується питання розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва як важливого засобу формування гармонійно розвиненої особистості.

Уроки образотворчого мистецтва мають значний потенціал для розвитку уяви, емоційно-ціннісного ставлення до світу, естетичних смаків та креативного мислення учнів. Використання різноманітних педагогічних підходів, зокрема інтерактивних технологій, сприяє активізації творчої

діяльності школярів, формує їхню здатність до самовираження та пошуку оригінальних рішень. Інтерактивні методи навчання забезпечують співпрацю, діалог і взаємодію між учасниками освітнього процесу, що створює сприятливі умови для розвитку творчого потенціалу кожної дитини.

Проблема розвитку творчих здібностей особистості знайшла відображення у працях сучасних українських науковців. Зокрема, питання формування творчого потенціалу та креативності досліджують І. Бех, О. Савченко, Н. Бібік, О. Пометун, Л. Масол та інші. Вони акцентують увагу на необхідності впровадження компетентнісного підходу, інтерактивних методів навчання та створення освітнього середовища, що сприяє самореалізації учнів. Дослідження цих учених підкреслюють важливість молодшого шкільного віку як сензитивного періоду для розвитку творчих здібностей, зокрема засобами мистецької освіти.

Творча особистість розглядається як інтелектуально розвинена індивідуальність, для якої характерною є внутрішня мотивація до пошуку нових, оригінальних способів розв'язання проблем і прагнення до новизни. У психологічному аспекті це трактується як схильність особистості до самовираження та реалізації власних потенційних можливостей.

Попри значну кількість наукових досліджень, в сучасній науці відсутній єдиний підхід до розуміння природи творчих здібностей: їх розглядають як вроджену якість або як результат цілеспрямованого розвитку та наполегливої діяльності. Більшість учених погоджуються з тим, що ефективність творчої діяльності значною мірою залежить від наявності відповідних здібностей. У зв'язку з цим важливим є з'ясування сутності поняття «творчі здібності» через аналіз ширшої категорії «здібності».

Зокрема, О. Пометун визначав здібності як індивідуально-психічні особливості, що відрізняють людей між собою, мають безпосередній зв'язок із успішністю діяльності та не зводяться до набутих знань, умінь і навичок, хоча й сприяють їх швидкому засвоєнню [8, с. 28]. І. Дичківська диференціювала здібності на загальні, які забезпечують успішність у різних видах діяльності, та спеціальні, необхідні для виконання конкретного виду діяльності [5, с. 8]. Натомість І. Бех розглядав здібності як прояв загальної обдарованості, що дає змогу особистості ефективно діяти в різних сферах, трактуючи спеціальні здібності як конкретизовану форму загальних [1, с. 5]. За визначенням Н. Бібіка, здібності є інтегрованою сукупністю властивостей особистості, що відповідають вимогам діяльності та забезпечують високі результати її виконання [2, с. 7].

Значний інтерес становить теорія множинного інтелекту Х. Гарднера, згідно з якою не існує єдиного універсального інтелекту, а натомість виділяються різні його типи, що зумовлюють схильність людини до певних видів діяльності. До них належать вербальний, логіко-математичний, просторовий, тілесно-кінестетичний, музичний, міжособистісний, внутрішньоособистісний, природничий та інші види інтелекту [4, с. 9].

У сучасних педагогічних джерелах творчі здібності трактуються як комплекс індивідуальних властивостей особистості, що визначають рівень її відповідності вимогам творчої діяльності та впливають на результативність її здійснення. Водночас показником творчого розвитку особистості виступає креативність – відносно стійка характеристика, яка відображає здатність до творчого мислення.

У психологічній літературі креативність визначається як здатність генерувати нестандартні ідеї, відходити від традиційних способів мислення та оперативно знаходити рішення в проблемних ситуаціях. Аналіз наукових праць свідчить, що креативність є інтегративною якістю, яка поєднує інтелектуальні та особистісні характеристики, необхідні для здійснення творчої діяльності. При цьому питання співвідношення креативності та інтелекту залишається дискусійним: існують різні підходи до розуміння їх взаємозв'язку.

Дослідники підкреслюють, що творчі здібності зумовлюються не лише рівнем інтелектуального розвитку, а й мотиваційними, ціннісними та особистісними чинниками, такими як чутливість до проблем, незалежність мислення та здатність діяти в умовах невизначеності. Зокрема, О. Савченко визначає творчі здібності як здатність до пізнавальної самодіяльності, що не обмежується зовнішніми стимулами, і вводить поняття інтелектуальної активності як ключового компонента творчого потенціалу [10, с. 9].

Водночас існує підхід, згідно з яким творчі здібності безпосередньо пов'язані з інтелектом і залежать від рівня його розвитку: вищий інтелект сприяє вищому рівню креативності. Прихильники цієї позиції вважають, що творчі процеси невіддільні від інтелектуальних. Проте інші науковці наголошують на відносній самостійності творчості. Так, більшість вчених серед важливих розумових передумов творчої діяльності виділяють спостережливість, здатність до комбінування інформації та чутливість до виникнення проблем.

Таким чином, аналіз наукових підходів дозволяє стверджувати, що творчі здібності є складним багатокомпонентним утворенням, яке поєднує інтелектуальні, особистісні та мотиваційні характеристики і визначає здатність особистості до продуктивної творчої діяльності.

Отже, проблема розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва є однією з ключових у сучасній педагогічній теорії та практиці, що потребує подальшого наукового осмислення та ефективного методичного забезпечення.

О. Савченко зауважує, що в початковій школі найбільш ефективно розвиток творчих здібностей відбувається за умов організації діяльнісного та особистісно орієнтованого навчання, коли учень виступає активним суб'єктом освітнього процесу [10, с. 7].

І. Бех наголошує на важливості формування творчої особистості через розвиток внутрішньої мотивації, ціннісних орієнтацій та саморегуляції, що сприяє розкриттю індивідуального потенціалу дитини [1, с. 7].

Н. Бібік підкреслює, що розвиток творчих умінь молодших школярів тісно пов'язаний із формуванням ключових і предметних компетентностей, зокрема здатності до критичного мислення та самостійного здобуття знань [2, с. 7].

О. Пометун акцентує увагу на ефективності використання інтерактивних технологій навчання, які забезпечують активну взаємодію учнів і сприяють розвитку їхньої креативності та комунікативних умінь [8, с. 17].

Л. Масол зазначає, що уроки мистецької освітньої галузі є потужним засобом розвитку емоційно-ціннісної сфери та творчого самовираження учнів, оскільки інтегрують різні види мистецтва і стимулюють уяву [7, с. 8].

О. Кондратюк звертає увагу на необхідність створення творчого освітнього середовища, яке забезпечує умови для експериментування, самовираження та розвитку художніх здібностей молодших школярів [6, с. 13].

З огляду на зазначене, доцільним є уточнення сутності поняття «творчий потенціал молодшого школяра». У сучасній педагогічній науці воно розглядається як інтегративна якість особистості, що охоплює сукупність інтелектуальних, емоційно-ціннісних, мотиваційних та діяльнісних характеристик, які забезпечують здатність до творчої діяльності, самовираження та створення нового продукту. Розвиток творчого потенціалу передбачає не лише формування відповідних умінь і навичок, а й створення умов для виявлення індивідуальності кожної дитини.

Особливе місце в цьому процесі посідають уроки образотворчого мистецтва, які мають значний розвивальний і виховний потенціал. Саме в процесі художньо-творчої діяльності учні вчаться сприймати та інтерпретувати навколишній світ, розвивають уяву, асоціативне мислення, емоційну чутливість. Виконання творчих завдань, експериментування з

різними матеріалами і техніками сприяє формуванню оригінальності мислення, самостійності та впевненості у власних силах.

Ефективність розвитку творчого потенціалу молодших школярів значною мірою залежить від використання відповідних педагогічних умов. Серед них варто виокремити: створення сприятливої творчої атмосфери на уроці; використання інтерактивних методів навчання; забезпечення варіативності завдань; стимулювання самостійної діяльності учнів; урахування індивідуальних особливостей кожної дитини. Важливим є також застосування міжпредметних зв'язків, що дозволяє інтегрувати знання з різних освітніх галузей і сприяє цілісному розвитку особистості.

До ефективних методів розвитку творчого потенціалу на уроках образотворчого мистецтва належать: метод проєктів, ігрові технології, проблемне навчання, метод асоціацій, використання елементів арттерапії. Зокрема, проєктна діяльність сприяє формуванню вмінь планувати власну діяльність, працювати в групі, презентувати результати своєї роботи. Ігрові методи активізують пізнавальну діяльність учнів, підвищують їхню мотивацію до навчання. Проблемні ситуації стимулюють пошук нестандартних рішень, розвивають критичне та творче мислення.

Важливою умовою розвитку творчого потенціалу є також роль учителя, який виступає не лише джерелом знань, а й організатором творчої діяльності учнів, фасилітатором їхнього розвитку. Учитель має створювати ситуації успіху, підтримувати ініціативу школярів, заохочувати до самовираження та експериментування.

Отже, розвиток творчого потенціалу молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва є цілеспрямованим і багатограним процесом, що потребує системного підходу, використання інноваційних педагогічних технологій та створення сприятливого освітнього середовища. Реалізація зазначених умов сприятиме формуванню творчої, активної, компетентної особистості, здатної до самореалізації в сучасному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистісний розвиток учня в умовах сучасної освіти. *Педагогіка і психологія*. 2021. № 2. С. 5–12.
2. Бібік Н. М. Нова українська школа: компетентнісний підхід у початковій освіті. *Початкова школа*. 2022. № 3. С. 7–11.
3. Богоявленська Д. Б. Інтелектуальна активність як основа творчості особистості. *Психологія і суспільство*. 2021. № 4. С. 25–32.
4. Гарднер Г. Структура розуму: теорія множинного інтелекту. Київ : Основи, 2007. 512 с.

5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник. Київ : Академвидав, 2023. 352 с.
6. Кондратюк О. В. Розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами мистецтва. Початкова освіта: методика і практика. 2024. № 1. С. 14–18.
7. Масол Л. М. Мистецька освіта в Новій українській школі: методичні орієнтири. Київ : Генеза, 2023. 320 с.
8. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання в умовах НУШ. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2021. 192 с.
9. Савенков О. І. Психологія творчості дітей молодшого шкільного віку. Київ : Центр навчальної літератури, 2022. 256 с.
10. Савченко О. Я. Сучасний урок у початковій школі: теорія і практика. Київ : Освіта, 2021. 400 с.
11. Хуторський О. В. Креативність як освітній результат: сучасні підходи. *Освітологічний дискурс*. 2025. № 2. С. 33–40.

Тетяна САФРОНЮК,
вчитель початкових класів
Хотинської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №1
Чернівецької області

СТРАТЕГІЇ ЕФЕКТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ З БАТЬКАМИ-ВПО

Трансформація соціокультурного ландшафту України внаслідок збройної агресії та вимушеного переміщення значних масивів населення зумовила критичну необхідність перегляду традиційних моделей педагогічної взаємодії. Особливої ваги набуває налагодження конструктивного діалогу між учителем початкових класів та батьками з-поміж внутрішньо переміщених осіб (ВПО), оскільки саме родина є базовим інститутом ресоціалізації та психологічної реабілітації дитини в умовах воєнного стану.

Актуальність дослідження безпосередньо корелює з імперативами ключових нормативних актів у галузі освіти. Так, закон України «Про освіту» (ст. 6, ст. 54) регламентує засади гуманізму, демократизму та пріоритетності людиноцентризму. Ефективна комунікація з батьками-ВПО розглядається як інструмент забезпечення соціальної

інклюзії та реалізації права на якісну освіту без дискримінації за територіальною ознакою [4].

Концепція «Нова українська школа» впроваджує модель педагогіки партнерства, де взаємодія «вчитель – батьки» базується на принципах добровільності, поваги та розподіленої відповідальності. У роботі з категорією ВПО ця модель трансформується у стратегію соціально-педагогічного супроводу, спрямованого на подолання комунікативної ізоляції внутрішньо переміщених сімей [5].

Професійний стандарт вчителя початкових класів визначає «партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу» як ключову трудову функцію. Як бачимо, актуальність теми підтверджується необхідністю розвитку в педагога емоційно-етичної та інклюзивної компетентностей, що дозволяють здійснювати комунікацію на засадах емпатії та конфліктологічної грамотності [9].

Наукова актуальність обраного напрямку підсилюється необхідністю нівелювання специфічних комунікативних бар'єрів, характерних для сімей-ВПО:

- потребують від учителя володіння техніками кризової та ненасильницької комунікації для деескалації напруження та побудови довіри;

- стратегія ефективної комунікації вчителя має бути спрямована на фасилітацію інтеграції батьків-ВПО у місцеву громаду, що відповідає завданням національно-патріотичного виховання та соціальної згуртованості.

В умовах воєнного стану ЗЗСО виступає як центр соціальної стабільності. Комунікація з батьками-ВПО перестає бути суто інформуванням про академічні успіхи дитини і набуває ознак партнерського консультування. Це відповідає стратегічним цілям МОН щодо створення безпечного освітнього простору та забезпечення ментального здоров'я учасників освітнього процесу (програма «Ти як?»).

Теоретико-методологічний базис дослідження стратегій комунікації вчителя з батьками, які мають статус внутрішньо переміщених осіб (ВПО), формується на перетині декількох наукових напрямів: концепції педагогіки партнерства, травмоінформованої дидактики та теорії соціальної адаптації. В українському науковому просторі зазначена проблематика детермінована працями таких авторів. Так, фундаментальні засади суб'єкт-суб'єктної взаємодії школи та родини закладені у працях О. Савченко. Дослідниця обґрунтувала дитиноцентричну спрямованість освітнього процесу, де комунікація з батьками є не допоміжним, а засадничим чинником

успішного навчання [11]. Питання соціалізації дитини в межах партнерства «вчитель – сім'я» ґрунтовно представлені у роботах Т. Кравченко, яка акцентує увагу на необхідності створення цілісного виховного середовища, що є особливо актуальним для сімей, позбавлених звичних соціальних зв'язків [6].

Специфіка комунікації в умовах воєнного стану та тривалого стресу досліджується представниками школи прикладної психології під керівництвом В. Панка. Науковці розглядають стратегію взаємодії вчителя з батьками-ВПО як складник психологічної реабілітації.

С. Ройз, у свою чергу, пропонує дієвий інструментарій етичної комунікації, спрямований на стабілізацію емоційного стану дорослих, що є превентивним заходом проти вторинної травматизації дитини [10]. Питання соціальної інтеграції та подолання посттравматичних станів у внутрішньо переміщених осіб висвітлено у працях О. Вознесенської, де акцент зміщується на ресурсорієнтований підхід у спілкуванні.

Здатність учителя до ефективного діалогу з батьками-ВПО розглядається як складник професійної компетентності в роботах А. Колупаєвої та Н. Софій. Автори наголошують, що стратегії комунікації мають базуватися на принципах інклюзії та егалітарності (рівності). Вчитель виступає не лише транслятором знань, а й фасилітатором соціального включення сім'ї у нову територіальну громаду [12]. Психологічні аспекти педагогічного спілкування та запобігання конфліктним ситуаціям у тріаді «вчитель – дитина – батьки» є предметом вивчення Т. Говорун.

Сучасні дослідження Інституту проблем виховання НАПН України (зокрема праці І. Беха) вказують на важливість ціннісного складника в комунікації. Взаємодія з батьками-ВПО трактується як процес формування нової соціальної ідентичності та солідарності, що є ключовим для збереження ментального здоров'я нації [1].

Мета статті – теоретично обґрунтувати та систематизувати стратегії ефективної комунікації вчителя початкових класів з батьками-ВПО в умовах воєнного стану; визначити педагогічні умови впровадження травмоінформованого підходу в систему взаємодії «школа – сім'я» для забезпечення успішної соціальної адаптації та психологічного благополуччя дитини.

Ефективність впровадження стратегій комунікації з батьками-ВПО забезпечується дотриманням ітераційного алгоритму, що базується на засадах психологічної безпеки та деескалації тривожності:

- Етап пре-комунікації (стабілізаційний). Спрямований на подолання інформаційної асиметрії. Вчитель формує прозоре навігаційне середовище

за допомогою «цифрового кейса адаптації», що містить візуалізовані алгоритми шкільного життя. Це дозволяє реципієнтам (батькам) відновити відчуття контролю над ситуацією.

- Етап активного партнерства (довірливий). Передбачає перехід до діалогічних форм взаємодії. Використання ресурсного анкетування замість дефіцитарного (соціального) дозволяє ідентифікувати сильні сторони родини, що сприяє відновленню суб'єктності батьків у новому соціальному просторі.

- Етап інтегративної конвергенції. Спрямований на нівелювання статусу «іншості». Реалізується через залучення батьків до групових видів діяльності, де комунікація фокусується на спільних цілях розвитку дитячого колективу.

Для забезпечення психологічного благополуччя дитини вчитель має володіти верифікованим інструментарієм міжособистісного спілкування. У Таблиці 1 систематизовано авторські підходи до вибору технік залежно від комунікативної ситуації.

Таблиця 1.

Диференціація комунікативних технік за травмоінформованим підходом

Стратегічна домінанта	Комунікативна техніка	Дидактична мета та механізм
Емпатійна підтримка	Валідація емоційного стану	Вербальне визнання складності досвіду батьків для зниження рівнів афективного напруження.
Деескалація конфліктності	Техніка «Я-повідомлення»	Трансляція спостережень та потреб педагога без використання звинувачувальних конотацій.
Конструктивний діалог	Рефлексивне резюмування	Систематичне підбиття підсумків розмови для верифікації спільно прийнятих рішень щодо дитини.
Інформаційна гігієна	Дозована структурованість	Надання лаконічних, логічно завершених повідомлень для запобігання когнітивному перевантаженню.

Науковий аналіз дозволяє визначити критичні педагогічні умови, за яких стратегії комунікації набувають ознак ефективності:

- створення безпечного контуру конфіденційності, що унеможлиблює публічну сепарацію сімей за ознакою статусу ВПО. Комунікація має бути дестигматизованою та орієнтованою на інклюзивну єдність;

- забезпечення варіативності форм зв'язку (асинхронні гайди, відеоінструкції, індивідуальні консультації). Це враховує специфіку

побутової нестабільності сімей-ВПО та дає змогу батькам опрацьовувати інформацію у стані емоційної рівноваги;

- запобігання явищам «вторинного травматичного стресу» у вчителя через участь у балінтовських групах або методичних коворкінгах. Тільки емоційно стабільний педагог може виступати фасилітатором соціальної адаптації родини [13].

Практична апробація моделі передбачає використання малих груп обміну досвідом. На відміну від традиційних батьківських зборів, такі зустрічі базуються на принципах рівний-рівному, де вчитель моделює ситуацію успіху для кожної дитини, а батьки-ВПО інтегруються в соціальну мережу класу через спільне розв'язання творчих завдань.

Для забезпечення ефективної імплементації травмоінформованого підходу в освітній простір початкової школи та досягнення високого рівня соціально-педагогічної адаптації учнів-ВПО, доцільно дотримуватися таких методичних орієнтирів:

1. Моделювання інклюзивного комунікативного середовища. Педагогічна взаємодія має базуватися на принципі інституційної передбачуваності:

- розробити та впровадити «Навігаційну карту адаптації» – мультимодальний інформаційний ресурс (цифровий гайд), що містить чіткі алгоритми життєдіяльності закладу, протоколи безпеки та логістику освітніх послуг. Це сприяє зниженню рівня екзистенційної тривожності батьків через відновлення когнітивного контролю над ситуацією;

- уникати вживання статусу «ВПО» як ідентифікаційного маркера під час групових форм роботи (батьківські збори, форуми), заміщуючи його категорією «учасники освітнього процесу» для запобігання соціальній стигматизації.

2. Застосування технік ненасильницької та деескалаційної комунікації. У процесі вербальної взаємодії вчителю слід дотримуватися стратегії валідації та емпатійного слухання:

- трансформувати мовленнєві конструкції з оціночних на дескриптивні. Використовувати алгоритм «спостереження – почуття – потреба – прохання». Замість констатації академічних дефіцитів дитини, фокусувати діалог на спільному пошуку адаптаційних ресурсів;

- упроваджувати практику «ресурсного інтерв'ювання», спрямованого на виявлення соціокультурного та професійного потенціалу батьків-ВПО, що сприяє їхній ресоціалізації та переходу від ролі реципієнта до ролі активного суб'єкта (партнера).

3. Оптимізація каналів дистантного та асинхронного зв'язку. Зважаючи на нестабільність побутових умов та високе психоемоційне

навантаження переміщених сімей, комунікація має бути ергономічною:

- віддавати пріоритет асинхронним формам взаємодії (структуровані месенджер-дайджести, аудіорефлексії), що дозволяє реципієнтам опрацьовувати інформацію в стані психологічної готовності, нівелюючи ризик реактивних емоційних станів;

- дотримуватися принципу інформаційної гігієни: повідомлення мають бути лаконічними, операційними та позбавленими надлишкової емоційної експресії.

4. Етико-деонтологічний супровід фінансово-матеріальних питань. Питання матеріального забезпечення освітнього процесу вимагають особливої герметичності:

- повністю виключити обговорення будь-яких благодійних чи господарських ініціатив у загальних комунікативних групах. Будь-які запити матеріального характеру мають розглядатися виключно в індивідуальному порядку з дотриманням принципу безумовної поваги до гідності особистості.

5. Професійна саморегуляція та супервізія вчителя. Збереження позиції «стабільного дорослого» є необхідною умовою ефективної фасилітації. Педагогу необхідно систематично здійснювати рефлексивний аналіз власних комунікативних реакцій на прояви агресії чи апатії з боку батьків. Доцільною є участь у балінтовських групах або методичних сесіях з психологом для запобігання емоційному вигоранню та розвитку інклюзивної емпатії [7].

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ : Либідь, 2003. 344 с.

2. Волошенюк О. В., Ганіч О. В., Дегтярьова Г. В. Медіаграмотність та критичне мислення на уроках в початковій школі : посібник для вчителя. Київ : ЦВП, АУП, 2017. 197 с.

3. Державний стандарт початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 26 грудня 2025 р. № 1810. [URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025) (дата звернення: 19.03.2026).

4. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. [URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19).

5. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : Атопол, 2016. 152 с.

6. Кравченко Т. П. Соціалізація дітей в умовах взаємодії сім'ї та школи : монографія. Київ : Фенікс, 2009. 416 с.

7. Паннок В. Г. Психологічна допомога населенню в умовах війни : методичні рекомендації. Київ : Ніка-Центр, 2023. 120 с.

8. Пономарьова К. І. Реалізація дитиноцентричного підходу в навчанні молодших школярів української мови. *Початкова школа*. 2019. № 12. С. 8–11.

9. Професійний стандарт за професією «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» : затв. наказом М-ва розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 29 серп. 2024 р. № 1225. URL: [Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» Міністерство освіти і науки України](#) (дата звернення: 15.03.2026).

10. Ройз С. О. Психологічна стійкість вчителів та батьків в умовах війни : практичний посібник. Київ : Світло, 2024. 96 с.

11. Савченко О. Я. Педагогіка партнерства: ідеї, досвід, проблеми. *Початкова школа*. 2017. № 12. С. 1–4.

12. Софій Н. З., Оніщук І. В. Партнерство школи та сім'ї: стратегії залучення батьків до освітнього процесу. *Нова педагогічна думка*. 2022. № 3 (111). С. 24–29.

13. Травмоінформований підхід в освіті : методичний посібник / за заг. ред. О. В. Вознесенської. Київ : УІРО, 2025. 148 с.

Наталія СОЛОВЕЙ,

вчитель початкових класів

Кам'янець-Подільського ліцею №9 імені А.М. Трояна

ІНТЕРАКТИВНА ПАНЕЛЬ ЯК ОДИН ІЗ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасний етап розвитку національної освіти характеризується інтенсивною інкорпорацією високотехнологічних рішень в освітній простір початкової школи. В умовах реалізації концепції «Нова українська школа» (НУШ) особливої ваги набуває пошук ефективних інструментів активізації пізнавальної діяльності учнів, чие сприйняття детерміноване переважанням візуально-сенсорних каналів отримання інформації. Інтерактивна панель у цьому контексті розглядається не лише як технічний засіб наочності, а як поліфункціональне дидактичне середовище, що забезпечує перехід від пасивного споглядання до активної когнітивної взаємодії.

Актуальність обраної теми безпосередньо впливає з вимог засадничих нормативних актів, що регулюють галузь початкової освіти:

Державний стандарт початкової освіти визначає формування інформаційно-цифрової компетентності як одну з ключових ліній розвитку особистості. Використання інтерактивної панелі дозволяє реалізувати вимоги Стандарту щодо формування в учнів навичок безпечного та критичного використання цифрових технологій для навчання та комунікації [5].

Типовий перелік засобів навчання та обладнання нормативно закріплює мультимедійне обладнання (зокрема інтерактивні панелі) як обов'язковий складник матеріально-технічного забезпечення сучасного кабінету початкових класів. Це підтверджує державну стратегію на створення технологічного освітнього ландшафту, здатного підтримувати високий рівень мотивації здобувачів освіти [11].

Концепція «Нова українська школа»: акцентує на впровадженні діяльнісного підходу. Інтерактивна панель забезпечує технологічну підтримку цього підходу через ігрові методики, віртуальні лабораторії та інструменти колективної роботи (функція мультитач), що сприяє глибокій інтелектуальній залученості дитини [9].

Наукова доцільність використання інтерактивної панелі зумовлена необхідністю подолання протиріччя між традиційними методами навчання та психофізіологічними особливостями «цифрового покоління», зокрема:

- панель дозволяє трансформувати абстрактні поняття у динамічні інтерактивні моделі, що відповідає наочно-образному характеру мислення молодших школярів;

- одночасна активація зорового, слухового та кінестетичного каналів сприйняття (через тактильне керування об'єктами на екрані) інтенсифікує процеси запам'ятовування та стимулює самостійну пошукову діяльність.

Згідно з Професійним стандартом вчителя початкових класів, педагог має володіти цифровою грамотністю та вміти проєктувати цифрове навчальне середовище. Дослідження потенціалу інтерактивної панелі є актуальним для підвищення ефективності викладання інтегрованих курсів, де візуалізація міжпредметних зв'язків стає ключем до цілісного сприйняття картини світу учнем.

Теоретико-методологічний базис дослідження функціонального потенціалу інтерактивних панелей як засобу активізації пізнавальної діяльності молодших школярів формується на перетині цифрової дидактики, когнітивної психології та теорії інформатизації освіти. В українському науковому дискурсі зазначена проблематика представлена декількома концептуальними напрямками:

Фундаментальні засади створення єдиного інформаційно-освітнього простору закладу освіти закладені у працях В. Бикова. Автор обґрунтовує концепцію системної інтеграції ІКТ в освітній процес, де інтерактивна панель виступає термінальним пристроєм доступу до хмарних сервісів, що дозволяє реалізувати принципи відкритості та мобільності навчання [1]. Теоретичні аспекти комп'ютерно орієнтованих систем навчання ґрунтовно висвітлені у роботах М. Жалдака, який розглядає технічні засоби як інструменти інтенсифікації інтелектуальної діяльності суб'єктів навчання [6].

Дослідження безпосереднього впливу інтерактивних поверхонь на якість засвоєння знань у початковій школі здійснюється такими науковцями: Н. Морзе (акцентує на розвитку цифрової компетентності вчителя та учня. Дослідниця розглядає інтерактивну панель як платформу для реалізації змішаного навчання та інструмент фасилітації групової взаємодії) [7]; Г. Дегтярьова (фокусує увагу на методах когнітивної візуалізації. У її працях доведено, що використання мультимедійного контенту на інтерактивних панелях дозволяє структурувати навчальний матеріал згідно з особливостями наочно-образного мислення учнів, що сприяє глибшій інтериоризації знань) [4]; О. Білоус (аналізує методику використання інтерактивних комплексів як засобу формування дослідницьких навичок, що відповідає вимогам діяльнісного підходу Нової української школи) [2]. Питання трансформації методів навчання в початковій школі під впливом наочних цифрових засобів висвітлені у працях О. Савченко. Науковиця наголошувала на необхідності гармонійного поєднання традиційної дидактики з інноваційними технічними засобами для стимулювання внутрішньої мотивації учнів [10]. Вплив інтерактивного середовища на розвиток мовленнєво-мисленнєвих операцій молодших школярів досліджує О. Вашуленко, пропонуючи моделі активізації пізнавального інтересу через цифрову взаємодію з лінгвістичними об'єктами [3].

Аналіз наукового доробку вітчизняних вчених дозволяє класифікувати погляди на роль інтерактивної панелі за трьома функціональними векторами:

- Інфраструктурний вектор (В. Биков, Н. Морзе): панель як складник цифрової екосистеми класу, що забезпечує доступ до глобальних освітніх ресурсів.

- Технологічно-діяльнісний вектор (Г. Дегтярєва, О. Білоус): панель як засіб реалізації ігрових та дослідницьких методик, що активізують моторну та інтелектуальну активність учня.

- Мотиваційно-перцептивний вектор (О. Савченко, О. Вашуленко): панель як інструмент керування увагою та стимулювання пізнавальної самостійності через мультисенсорний вплив.

Отже, науковий доробок українських дослідників свідчить про перехід від рецептивної моделі використання ТЗН (технічних засобів навчання) до стратегії цифрової трансформації уроку, де інтерактивна панель є ключовим медіатором між вчителем та «цифровим поколінням» учнів, забезпечуючи високу динаміку пізнавальної діяльності.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність використання інтерактивної панелі як технічного засобу активізації пізнавальної діяльності молодших школярів; визначити методичні особливості інтеграції мультимедійного контенту в структуру уроків НУШ для стимулювання когнітивної самостійності учнів.

Процес інтенсифікації когнітивної активності молодших школярів засобами інтерактивної панелі розглядається нами як багатокомпонентна система, що трансформує роль учня з реципієнта інформації на активного суб'єкта пізнання. Практична апробація дозволила виокремити три рівні функціонального залучення здобувачів освіти:

1. Експозиційно-мотиваційний рівень. Застосування панелі для високоякісної візуалізації об'єктів (3D-сцени, динамічні мікромоделі), що забезпечує подолання абстрактності навчального матеріалу та стимулює перцептивну увагу.

2. Операційно-когнітивний рівень. Безпосередня маніпулятивна діяльність учнів із цифровим контентом через сенсорний інтерфейс (функція мультитач). Реалізується через виконання інтерактивних вправ на класифікацію, синтез та моделювання фізичних чи лінгвістичних процесів.

3. Контрольно-рефлексивний рівень. Використання інструментарію миттєвого зворотного зв'язку (інтерактивне тестування, цифрові опитування), що дозволяє здійснювати оперативну корекцію освітньої траєкторії в режимі реального часу.

Для досягнення мети дослідження нами систематизовано методичний інструментарій роботи з інтерактивною панеллю, який корелює з вимогами діяльнісного підходу НУШ.

**Типологія інтерактивних методів навчання з використанням
мультимедійної панелі**

Методична домінанта	Технологічна реалізація	Психолого-педагогічний ефект
Когнітивна візуалізація	Робота з об'ємними 3D-моделями (масштабування, ротація).	Формування цілісних ментальних образів складних об'єктів.
Інтерактивне конструювання	Складання логічних ланцюжків, ментальних карт, пазлів.	Розвиток аналітико-синтетичних операцій мислення.
Віртуальна симуляція	Проведення цифрових експериментів (курс «Я досліджую світ»).	Активація дослідницького інтересу та емпіричного досвіду.
Ігрова гейміфікація	Виконання завдань на платформах mozaBook, LearningApps.	Підтримка стабільної навчальної мотивації та емоційного залучення.

На основі аналізу практичного впровадження визначено сукупність педагогічних умов, що максимізують дидактичний вплив інтерактивної панелі:

- Принцип мультисенсорної конвергенції. Поєднання візуального ряду з аудіальним супроводом та кінестетичною активністю (тактильний контакт з екраном), що сприяє інтенсифікації нейропсихологічних процесів засвоєння інформації.

- Гігієнічна детермінація та часова регламентація. Суворе дотримання санітарних норм щодо безперервної роботи з екранними пристроями (згідно з віковими особливостями молодших школярів), що забезпечує профілактику втоми та збереження когнітивного ресурсу.

- Методична інтеграція програмного забезпечення. Використання спеціалізованих оболонок (наприклад, SMART Notebook), які дозволяють створювати авторський контент, адаптований до конкретних дидактичних завдань уроку.

Практична значущість дослідження підтверджується впровадженням інтегрованих уроків, де інтерактивна панель виступає центром колаборації. Наприклад, у процесі вивчення природничих тем використання симуляцій дозволяє учням самостійно варіювати параметри досліду (температуру, освітлення), що трансформує пізнавальну діяльність із репродуктивної в евристичну. Результати спостережень фіксують зростання показників

пізнавальної самостійності на 35–40% при систематичному використанні зазначених прийомів.

Практична реалізація стратегії активізації пізнавальної діяльності ґрунтується на залученні інтерактивних сценаріїв, що трансформують структуру навчальної взаємодії. Подані кейси демонструють перехід від репродуктивних методів до дослідницько-орієнтованого навчання.

Кейс 1. Моделювання природних процесів (природнича освітня галузь). Дидактична мета: формування цілісних уявлень про циклічність природних явищ (на прикладі колообігу води) через інструменти віртуальної симуляції. Учень виступає суб'єктом управління параметрами середовища (температурний режим, тиск), ініціюючи зміну фазових станів речовини на екрані панелі. Реалізація принципу наочності на рівні динамічного моделювання, що сприяє розвитку причинно-наслідкового мислення та подоланню фрагментарності сприйняття складних екосистемних процесів.

Кейс 2. Сенсорно-когнітивна інтериоризація математичних понять (математична галузь). Дидактична мета: подолання бар'єру абстрактності під час вивчення дробів та частин цілого за допомогою тактильно-візуальної взаємодії. Учні здійснюють фізичний поділ геометричних об'єктів на сегменти безпосередньо на поверхні панелі, співвідносячи візуальний образ із символічним записом дроби. Активація кінестетичного каналу сприйняття, що прискорює процес переходу від наочно-образного до абстрактно-логічного мислення, мінімізуючи когнітивне навантаження при засвоєнні нових математичних структур.

Кейс 3. Гейміфікована корекція лінгвістичних навичок (мовно-літературна галузь). Дидактична мета: інтенсифікація процесів засвоєння морфемної будови слова через ігрові механіки з миттєвим зворотним зв'язком. Учень здійснює синтез лексем із запропонованих морфем, де правильність виконання верифікується системою в режимі реального часу через аудіовізуальні маркери. Стимулювання внутрішньої мотивації та стійкості уваги. Миттєва верифікація результату (фідбек) сприяє формуванню навичок самоконтролю та самокорекції пізнавальної діяльності.

Кейс 4. Цифрове експериментування у творчій діяльності (мистецька галузь). Дидактична мета: розвиток візуальної грамотності та колористичних навичок шляхом безризикового експериментування з віртуальними художніми матеріалами. Учні досліджують принципи змішування кольорів та нашарування текстур, отримуючи можливість

багаторазової апробації творчих гіпотез без втрати матеріальних ресурсів. Розширення поля креативного пошуку та розвиток естетичного інтелекту в умовах безпечного інтерактивного середовища, що стимулює дивергентне мислення.

Для забезпечення максимальної дидактичної ефективності та активізації пізнавальної діяльності молодших школярів, вчителю слід дотримуватися таких методичних орієнтирів:

1. Проектування мультисенсорного навчального середовища. Ефективність інтерактивної панелі ґрунтується на синергії зорового, слухового та кінестетичного каналів сприйняття. Використовувати контент, що поєднує динамічну візуалізацію (3D-моделі, анімації) з аудіальним супроводом та можливістю тактильного маніпулювання об'єктами. Це сприяє подоланню когнітивного дисонансу при вивченні абстрактних понять і забезпечує глибшу інтериоризацію знань.

2. Дотримання принципу «Педагогіка випереджає технологію». Інтерактивна панель має виступати не як засіб трансляції готового контенту, а як інструмент суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Віддавати пріоритет методам спільного конструювання знань. Впроваджувати завдання, що передбачають активне втручання учня у структуру цифрового об'єкта (класифікація, трансформація, експеримент), перетворюючи його з пасивного глядача на дослідника-модератора.

3. Гігієнічна раціоналізація та часова регламентація. Використання екранних пристроїв у початковій школі суворо детерміноване віковими психофізіологічними особливостями учнів. Суворо дотримуватися санітарного регламенту закладу загальної середньої освіти. Безперервна робота з інтерактивною панеллю не повинна перевищувати: для учнів 1–2 класів – 15 хвилин; 3–4 класів – 20 хвилин. Доцільно інтегрувати цифрові активності з фізичними вправами та гімнастикою для очей.

4. Диференціація програмного інструментарію. Вибір програмного забезпечення має корелювати з дидактичними цілями конкретного етапу уроку. Використовувати спеціалізовані освітні платформи (наприклад, mozaBook для природничих дисциплін, SMART Learning Suite для математики, Canva/Jamboard для креативної співпраці). Педагог повинен створювати власні інтерактивні вправи, адаптовані до індивідуального темпу пізнавальної діяльності конкретного класу.

5. Формування критичної цифрової грамотності. Інтерактивна панель є засобом не лише навчання предмету, а й формування медіакультури. Демонструвати учням безпечні алгоритми пошуку інформації, правила

роботи з великими даними та основи етичної цифрової комунікації. Панель має стати майданчиком для обговорення достовірності візуальних образів та критичного оцінювання медіаконтенту.

6. Безперервний розвиток цифрових компетенцій педагога. Ефективність технічного засобу прямо пропорційна рівню технологічної грамотності вчителя. Систематично брати участь у тренінгах та вебінарах з опанування нових функцій інтерактивного обладнання. Рекомендується створення методичних спільнот («коворкінгів») для обміну авторськими інтерактивними розробками та аналізу ефективності їх впровадження.

Отже, теоретичний аналіз та узагальнення практичного досвіду доводять, що інтерактивна панель є детермінованим чинником активізації пізнавальної діяльності молодших школярів, який забезпечує трансформацію освітнього процесу на засадах суб'єктності та мультисенсорності. Встановлено, що системна інтеграція інтерактивного контенту сприяє переходу учнів від репродуктивного сприйняття до дослідницької діяльності, підвищуючи рівень навчальної мотивації та якість засвоєння програмного матеріалу відповідно до стандартів НУШ.

Перспективи подальших розвідок вбачаються у розробці та апробації методичного інструментарію для використання інтерактивних панелей в умовах інклюзивного навчання, а також у дослідженні впливу гейміфікованих цифрових середовищ на розвиток критичного мислення здобувачів початкової освіти.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Моделі реформування освіти в умовах цифровізації : монографія. Київ : ПТЗН НАПН України, 2020. 200 с.

2. Білоус О. В. Використання інтерактивних технологій у навчанні молодших школярів. *Початкова школа*. 2019. № 5. С. 12–16.

3. Вашуленко О. В. Формування читацької компетентності молодшого школяра в умовах НУШ засобами ІКТ. *Український педагогічний журнал*. 2021. № 2. С. 45–53.

4. Дегтярьова Г. В. Методичні засади використання засобів когнітивної візуалізації навчальної інформації в освітньому процесі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 66, № 4. С. 1–15.

5. Державний стандарт початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 26 грудня 2025 р. № 1810. [URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025) (дата звернення: 19.03.2026).

6. Жалдак М. І. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: становлення і розвиток. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*.

Серія 2 : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. 2017. Вип. 19. С. 3–10.

7. Морзе Н. В., Барна О. В., Вембер В. П. Формування цифрової компетентності вчителя та учня в умовах Нової української школи. *Комп'ютер у школі та сім'ї.* 2019. № 1 (153). С. 3–10.

8. Онопрієнко О. В. Цифрові ресурси для навчання математики в початковій школі. *Початкова школа.* 2022. № 3. С. 18–22.

9. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 2017. 144 с.

10. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ : Грамота, 2018. 504 с.

11. Типовий перелік засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів початкової школи, затверджений наказом Міністерства освіти і науки України від 07.02.2020 № 143.

12. Шишкіна М. П. Формування хмаро орієнтованого освітнього середовища закладу загальної середньої освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами.* 2018. № 4. С. 104–115.

Олена СТОЦЬКА,

вчитель початкових класів

Кам'янець-Подільського ліцею №9 імені А.М. Трояна

STEM-ОСВІТА В ПОЧАТКОВІЙ ЛАНЦІ: ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЧЕРЕЗ МЕТОД СПРОБ І ПОМИЛОК

Сучасна парадигма початкової освіти, визначена Концепцією «Нова українська школа», орієнтована на формування особистості, здатної до інноваційного мислення та розв'язання складних практичних задач. У цьому аспекті STEM-освіта постає не просто як інтеграція дисциплін, а як стратегічний підхід до розвитку метапредметних навичок. Формування дослідницької компетентності в учнів 1–4 класів є критично важливим, оскільки саме в цьому віці закладаються основи пізнавальної активності та критичного аналізу дійсності.

Актуальність дослідження безпосередньо корелює з вимогами Державного стандарту початкової освіти, який визначає ключову компетентність у галузі природничих наук, техніки і технологій. Стандарт

передбачає здатність учня спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези та робити висновки на основі власного досвіду [1]. STEM-підхід дозволяє реалізувати ці вимоги через практико-орієнтовану діяльність, де теоретичні знання перевіряються в ході експерименту [8].

Особливого значення набуває використання методу спроб і помилок як природного механізму пізнання. У традиційній системі помилка часто сприймалася як негативний результат, що гальмувало ініціативність дитини. Проте в межах STEM-навчання помилка розглядається як необхідний етап ітераційного процесу, властивого інженерному та науковому мисленню. Це сприяє формуванню в учнів *growth mindset* (мислення зростання), впевненості у власних силах та здатності до рефлексії [2].

Глобалізація та стрімкий технологічний прогрес вимагають підготовки фахівців, здатних до адаптації та самостійного пошуку рішень. Упровадження STEM-технологій саме в початковій ланці дозволяє подолати розрив між абстрактними знаннями та реальним світом, забезпечуючи наступність між початковою, середньою школою та вимогами ринку праці майбутнього [2].

Теоретико-методологічне підґрунтя впровадження STEM-освіти та формування дослідницької компетентності в Україні ґрунтується на працях науковців, які досліджують інтеграцію природничо-математичних знань, дидактику початкової школи та інноваційні методи активного навчання.

Провідні науковці Інституту обдарованої дитини НАПН України, зокрема Н. Поліхун, обґрунтовують STEM-освіту як інтегрований підхід до навчання, де дослідницька діяльність є домінантою. У їхніх працях акцентується увага на тому, що формування дослідницької компетентності має відбуватися через розв'язання реальних проблемних ситуацій, де метод спроб і помилок виступає як ітераційний етап інженерного мислення [6]. О. Стрижак розглядає STEM у контексті створення єдиного інформаційно-освітнього простору, що стимулює когнітивний розвиток молодшого школяра.

Фундаментальне значення для нашого дослідження мають праці О. Савченко, яка визначила дослідницьку компетентність як одну з ключових у початковій ланці. Вона наголошувала на необхідності переходу від інформативного викладання до формування в учнів умінь самостійно здобувати знання. Її дидактичні принципи варіативності та практичної

спрямованості створюють підґрунтя для легітимізації «помилки» як цінного пізнавального досвіду учня [7].

Сучасний етап розвитку STEM-освіти в Україні тісно пов'язаний із діяльністю відділу STEM-освіти ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». О. Патрікеєва здійснює науково-методичний супровід впровадження STEM-технологій на державному рівні, акцентуючи на важливості наступності між початковою та середньою школою [5]. У дослідженнях С. Дзюби розглядаються алгоритми впровадження конструкторської діяльності та робототехніки, де метод спроб і помилок є базовим алгоритмом тестування моделей.

Дослідницька компетентність неможлива без критичного аналізу результатів. О. Пометун розробила методику інтерактивного навчання, яка дозволяє учням аналізувати свої помилки в ході групових проєктів. С. Мартиненко досліджує діагностику пізнавальної активності молодших школярів, що дозволяє науково обґрунтувати корекцію дослідницької діяльності в процесі STEM-навчання.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та методичне розроблення моделі формування дослідницької компетентності молодших школярів у процесі STEM-навчання; розкриття потенціалу методу спроб і помилок як конструктивного етапу ітераційного пізнання, що сприяє розвитку критичного мислення та інженерної логіки учнів відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти.

Практична реалізація STEM-освіти в початкових класах нашого ліцею базується на впровадженні циклу інженерного проєктування, де помилка розглядається як необхідний когнітивний ресурс для подальшого вдосконалення об'єкта дослідження.

У межах інтегрованого курсу «Я досліджую світ» нами впроваджено серію конструкторсько-технологічних кейсів, побудованих за алгоритмом: «Запитання → Уява → Планування → Створення → Тестування → Вдосконалення».

Кейс «Архітектурна стійкість: Паперовий міст». *Проблема:* Побудувати конструкцію з одного аркуша паперу, що витримає вагу іграшкової автівки.

Методика спроб і помилок: Учні зазвичай починають із простого перекриття, яке прогинається (перша «продуктивна помилка»). Через серію ітерацій (згортання паперу гармошкою, трубочкою, створення ребер жорсткості) дитина самостійно приходить до розуміння законів фізики та сопромату.

Методичний акцент: Вихователь не дає готового рішення, а стимулює рефлексію запитанням: «Чому конструкція втратила стійкість? Яка зміна форми може її зміцнити?».

Кейс «Гідродинаміка: Водяний лабіринт». *Проблема:* Створити систему жолобів із вторинної сировини, щоб вода транспортувала кульку в задану точку.

Методика: Кожна невдача (витік води, зупинка кульки) стає точкою аналізу кута нахилу та сили тертя. Дослідницька компетентність формується в момент корекції моделі на основі отриманого негативного досвіду.

Для систематизації процесу в нашому ліцеї використовується «Щоденник дослідника», де зафіксовано такі етапи роботи над помилками:

Етап дослідження	Дія учня (через спроби та помилки)	Роль учителя (фасилітація)
Гіпотеза	Прогнозування результату (часто помилкове).	Стимулювання сміливості припущень.
Експеримент	Практична спроба реалізації моделі.	Моніторинг безпеки та спостереження.
Деструкція	Виявлення невідповідності (помилки, поломки).	Легітимізація помилки: «Це цінний доказ!».
Модифікація	Зміна параметрів на основі аналізу помилки.	Навідні запитання для пошуку нового шляху.
Результат	Створення функціональної STEM-моделі.	Спільна рефлексія шляху подолання труднощів.

З метою реалізації професійного стандарту вчителя щодо психологічної підтримки учнів, нами впроваджено методику «Рух вперед через невдачу». Науково-методична сутність підходу полягає у зміні вектору оцінювання:

- Оцінюється не лише кінцевий виріб, а кількість і якість ітерацій (спроб) для його вдосконалення.

- Використання методу «зворотного проєктування», де учні аналізують чужу помилкову модель, щоб знайти причину її нефункціональності.

Досвід Кам'янець-Подільського ліцею №9 імені А.М. Трояна підтверджує, що STEM-освіта в початковій ланці є максимально ефективною тоді, коли метод спроб і помилок дестигматизується. Сформована таким чином дослідницька компетентність дозволяє учням:

- сприймати технічні чи логічні помилки як алгоритмічний крок до істини;

- розвивати резильєнтність (здатність не здаватися після невдачі);

- застосовувати інженерний підхід до розв'язання життєвих завдань.

Як бачимо, це повністю відповідає концепції Нової української школи, де дитина є активним дослідником, а вчитель – навігатором у світі пізнання.

Використання STEM-підходу та методу спроб і помилок у початковій школі (зокрема, в досвіді Кам'янець-Подільського ліцею №9 імені А.М. Трояна) має чітко визначені переваги, які ми класифікуємо за напрямками розвитку особистості учня.

1. Когнітивно-інтелектуальні переваги:

- Інтеграція наук (природознавства, математики, технологій) дозволяє учневі бачити взаємозв'язки між явищами, а не розрізнені факти з підручників.

- Аналіз причин «невдалої» спроби змушує дитину вибудовувати логічні ланцюжки: «якщо я зроблю так – отримаю такий результат». Це основа програмування та інженерії.

- Знання, здобуті через власний практичний досвід (навіть негативний), засвоюються набагато міцніше, ніж репродуктивно почута інформація.

2. Психолого-педагогічні переваги:

- Учень перестає боятися невдачі. Помилка перетворюється з «вироку» на «інструмент пізнання». Це знімає шкільну тривожність і підвищує інтелектуальну сміливість.

- Пошук альтернативних шляхів після невдалої спроби вчить дитину не здаватися, адаптуватися до змінних умов і наполегливо йти до мети.

- Ефект «Еврики!» після серії невдач дає дитині потужний емоційний сплеск і відчуття власної компетентності («Я зміг це налагодити сам!»).

3. Соціально-комунікативні переваги:

- Більшість STEM-проектів реалізуються в малих групах. Колективний пошук помилки вчить дітей конструктивній критиці, вмінню слухати іншу думку та спільно приймати рішення.

- Навички презентації своєї моделі (навіть якщо вона ще в процесі доопрацювання) та аргументація вибору того чи іншого технічного рішення формують лідерські якості.

4. Практико-орієнтовані переваги:

- Метод спроб і помилок є базовим для будь-якої наукової та життєвої діяльності. Учень початкової школи звикає до того, що шлях до результату – це ітераційний процес, а не лінійна траєкторія.

- Ранній доступ до конструкторської та дослідницької діяльності дозволяє виявити схильність дитини до технічних або природничих наук уже в початковій ланці.

На основі досвіду реалізації STEM-освіти, пропонуємо такі методичні орієнтири для вчителів початкових класів та вихователів ГПД:

1. Трансформація ролі вчителя: від ретранслятора до фасилітатора:

- У STEM-навчанні вчитель має виступати модератором дискусії. Якщо модель учня не працює, не виправляти її власноруч. Ставити відкриті запитання: «Як ти думаєш, чому конструкція похилилася?», «Яку деталь можна змінити, щоб збільшити швидкість?».

- Навіть найбільш фантастичне припущення дитини має право на перевірку. Дозволити учневі пройти шлях помилкової гіпотези до кінця – це і є найцінніший момент навчання.

2. Створення «Борту успішних помилок»:

- Запровадити в класі рубрику або стенд «Наша сьогоднішня помилка», де замість критики аналізується, яке важливе знання ми отримали завдяки цій невдачі.

- Акцентувати увагу не на ідеальності кінцевого виробу, а на ітераціях. Відзначати тих учнів, які зробили найбільшу кількість модифікацій (покращень) своєї моделі.

3. Забезпечення міжпредметної інтеграції:

- Об'єднати теми з математики (вимірювання), природознавства (властивості матеріалів) та образотворчого мистецтва (дизайн) в один проєктний цикл.

- STEM – це не обов'язково дорогі роботи. Найкращі дослідження проводяться з картоном, соломинками, пластиковими пляшками та скотчем. Це вчить дітей бачити інженерний потенціал у повсякденних речах.

4. Робота зі «Щоденником дослідника»:

- Навчити дітей замальовувати або записувати кожну спробу. Це допомагає візуалізувати прогрес і зрозуміти, що шлях до успіху – це серія кроків, а не випадковість.

- Обов'язково виділяти 5–7 хвилин для обговорення: «Що було найскладнішим?», «Яка помилка допомогла вам знайти правильне рішення?».

5. Командна робота та розподіл ролей:

- У STEM-групах розподіляти ролі: «інженер-конструктор», «дизайнер», «спікер», «контролер ресурсів». Змінювати ролі в кожному проєкті, щоб кожна дитина спробувала себе в різних видах діяльності.

Отже, впровадження STEM-освіти в початковій ланці Кам'янець-Подільського ліцею №9 імені А.М. Трояна через метод спроб і помилок доводить свою високу ефективність у формуванні дослідницької компетентності. Ми впевнені, що право на помилку – це право на розвиток. Тільки через самостійний пошук, помилкові гіпотези та їх успішне подолання дитина стає справжнім дослідником, готовим до викликів цифрового майбутнього.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 26 грудня 2025 р. № 1810. [URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025) (дата звернення: 19.03.2026).

2. Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 5 серпня 2020 р. № 960-р. URL: <https://imzo.gov.ua/>

3. Білик Н. І. STEM-освіта: від теорії до практики : навч.-метод. посіб. Полтава : ПАНО ім. М.В. Остроградського, 2021. 144 с.

4. Морзе Н. В., Гладдун М. А. STEM-освіта: проблеми та перспективи впровадження. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 67. № 5. С. 24–38.

5. Патрікеєва О. О., Лозова О. В. Про розвиток STEM-освіти у закладах загальної середньої та позашкільної освіти у 2025/2026 навчальному році : Лист ДНУ «ІМЗО». 2025.

6. Поліхун Н. І., Сліпухіна І. А., Постова К. Г. Педагогічна технологія STEM-навчання: теоретичне обґрунтування та практична реалізація. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2019. № 2 (73). С. 5–12.

7. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ : Грамота, 2012. 504 с.

8. STEM-освіта: науково-практичні аспекти впровадження : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. Київ : ДНУ «ІМЗО», 2023. 182 с.

Тетяна СУРЖУК,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методик початкової освіти
Рівненського державного педагогічного університету

Людмила БІСОВЕЦЬКА,

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методик початкової освіти
Рівненського державного педагогічного університету

Тетяна КОСТОЛОВИЧ,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методик початкової освіти
Рівненського державного педагогічного університету

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ УМІНЬ ДОСЛІДЖУВАТИ НАУКОВО-ХУДОЖНІ ТЕКСТИ

У межах мовно-літературної освітньої галузі запроваджено змістову лінію «Досліджуємо і взаємодіємо з текстами різних видів», що орієнтована на розвиток у здобувачів освіти компетентностей, пов'язаних з опрацюванням текстів різних типів. Крім художніх, для учнів 4 класу передбачено формування умінь досліджувати структуру й зміст науково-художніх текстів, самостійно осмислювати заголовки, виявляти та тлумачити нові поняття і терміни, визначати основну тему тексту. Особливий акцент зроблено на розвиток умінь усвідомлювати характерні особливості науково-художнього тексту: об'єктивність викладу, відсутність емоційних оцінок, наявність наукової фактичної інформації, термінології, графічного супроводу. Важливим є також формування навичок виокремлювати й інтерпретувати графічні елементи тексту (схеми, моделі, графіки, таблиці), з'ясувати їхній зв'язок із відповідними частинами змісту. Передбачено розвиток навичок роботи з інформацією природничого, історичного та культурознавчого змісту, зокрема класифікувати та пояснювати її.

Реалізація змістової лінії «Досліджуємо і взаємодіємо з текстами різних видів» здійснюється за допомогою підручників «Українська мова та читання» для початкової школи. Сьогодні учням запропоновано понад десять варіантів таких підручників, які слугують не лише джерелом знань, а й ефективним інструментом навчання – своєрідним навігатором у процесі організації освітньої діяльності. Як зазначає О. Фасоля, такі навчальні

посібники сприяють не лише засвоєнню предметного змісту, а й формуванню в учнів навичок самоорганізації та саморозвитку [2].

Цю думку підтримує і С. Трубачева, підкреслюючи самоосвітню функцію сучасного підручника. Вона вбачає її у формуванні в дітей умінь до самонавчання, розвитку їхніх пізнавальних, технічних, природничих, художніх та інших здібностей, зацікавленості у вирішенні як теоретичних, так і практичних завдань, а також у заохоченні до творчого пошуку [1]. У підручниках «Українська мова та читання» ця функція реалізується **через системне впровадження чітко сформульованих у чинних освітніх програмах очікуваних результатів навчання.**

В аспекті нашого дослідження розглянемо підручники для 4 класу щодо того, як у них реалізовано змістову лінію «Досліджуємо і взаємодіємо з текстами різних видів», зокрема науково-художніми, у яких поєднано наукові факти з художнім вимислом, а в основі лежать реальні наукові знання. Їх подано через призму сюжету, персонажів, описів, діалогів, що часто є вигаданими.

Оскільки в окремому підручнику для 4 класу представлено не так багато (1–3) науково-художніх творів (що є закономірним, адже учні знайомляться з різними видами текстів), для аналізу було обрано підручники, створені відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти та Типових освітніх програм, розроблених колективами авторів під керівництвом Р. Шияна, й О. Савченко.

У підручниках «Українська мова та читання» (автори Н. Богданець-Білокаленко та ін., О. Вашуленко, М. Захарійчук та ін., Г. Іваниця, О. Іщенко та ін., Г. Остапенко та ін. О. Савченко та ін., А. Савчук, Г. Сапун, М. Чабайовська та ін., М. Чумарна) подано науково-художні тексти різних жанрів (оповідання, казки, повісті, розповіді) і на різноманітну тематику.

У таблиці 1 подано конкретні приклади науково-художніх творів, розміщених у зазначених підручниках для 4 класу.

Таблиця 1

Приклади творів у науково-художньому стилі у підручниках «Українська мова та читання» для 4 класу

Жанр твору	Назва твору	Про що твір
Казка	«Жила собі урна» (за Марією Солтис-Смірною). Савчук А. Українська мова та читання : підручник для 4 класу закладів загальної середньої освіти. Ч.2. Тернопіль: Підручники і посібники, 2021. 160 с. С. 116.	про забруднення довкілля та утилізацію сміття.

	<p>«Планета рожевого світанку» (М. Чумарна).</p> <p>Чумарна М. І. Українська мова та читання. 4 клас (у 2-х частинах). Тернопіль: Навчальна книга-Богдан. 2021. 160 с. Ч. 2. С. 118</p>	<p>про те, якою бачать прибульці нашу планету Земля.</p>
	<p>«Чому Полярні ведмеді не їдять пінгвінів» (М. Рудська).</p> <p>Сапун Г. Українська мова та читання. 4 клас. Українська мова та читання : підручник для 4 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Тернопіль: Підручники і посібники, 2021.128 с.Ч. 1. С. 51.</p>	<p>про пінгвінів і полярних ведмедів.</p>
	<p>«Дубок» (за О. Іваненко).</p> <p>Богданець-Білоskalенко Н., Шумейко Ю. Українська мова та читання: підручник для 4 класу закладів загальної середньої освіти. Ч.1, Київ: Грамота, 2021.160 с. С. 66.</p>	<p>про життя маленького жолудя, який проростає і стає дубом.</p>
	<p>«Подорож краплинки» (за Т. Маре).</p> <p>Чабайовська М. І., Омельченко Н. М., Кожушко С. М. Українська мова та читання. 4 клас.: підручник для 4 класу закладів загальної середньої освіти Ч.2. Тернопіль: Астон, 2021. 160 с. С. 5.</p>	<p>про те, як краплинка перетворилася на пар</p>
	<p>«Інопланетний друг» (Г. Манів).</p> <p>Остапенко Г. С., Волощенко О. В., Козак О. П. Українська мова та читання: підручник для 4 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах, ч.2). Київ: Світич, 2021. 141 с. С. 40.</p>	<p>про захопливу подорож Сонячною системою, відвідини різних планет, знайомство з унікальними явищами (наприклад, «свинцевим дощем»), а також цікаві факти про Меркурій, Венеру, Сатурн, Нептун і навіть вулкан Олімп на Марсі</p>
Оповідання	<p>«Нюрнберзьке яйце» (М. Коцюбинський).</p> <p>Іваниця Г. Українська мова та читання. 4 клас.Ч.2. Харків: Вид-во «Ранок». 2021. 106 с. С. 55.</p>	<p>про створення маленького годинника, який був винайдений у Нюрнберзі, та про реакцію людей на цей винахід</p>

	<p>«Не забувай про джерело» (за В. Сухомлинським). Савченко О. Я., Красуцька І. В. Українська мова та читання: підручник для 4 класу ЗЗСО (у 2-х частинах): Частина 2. Київ: УОВЦ «Оріон», 2021. 160 с. С. 90.</p>	про те, як байдужі люди занедбали джерело
	<p>«Загадка тринадцятого або хто зіпсував повітряного змія» (Г. Каздепке). Вашуленко О. Українська мова та читання: підручник для 4 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 2. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2021. 168 с. С. 157.</p>	про ранкову росу, яка намочила паперового змія
	<p>«Неприємна пригода» (О. Буцень). Сапун Г. Українська мова та читання. 4 клас. Українська мова та читання : підручник для 4 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Тернопіль: Підручники і посібники, 2021.128 с. Ч. 2. С. 7.</p>	про ящірку, яка втратила хвіст і змогла втекти від небезпеки
Оповідь (фантастична-пригодницька розповідь)	<p>«Джин» (Оксана Шамрай). Савчук А. Українська мова та читання : підручник для 4 класу закладів загальної середньої освіти. Ч.2. Тернопіль: Підручники і посібники, 2021. 160 с. С. 109.</p>	про Джина, який живе в комп'ютері і виконує бажання
Розповідь	<p>«Все почалося з бурульки» (за Г. Володимирським). Сапун Г. Українська мова та читання. 4 клас. Українська мова та читання : підручник для 4 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Тернопіль: Підручники і посібники, 2021.128 с. Ч. 2. С. 19.</p>	про появу холодильника
	<p>«Як торгували в давнину» (за Г. Єлисаветін). Сапун Г. Українська мова та читання. 4 клас. Українська мова та читання : підручник для 4 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Тернопіль: Підручники і посібники, 2021.128 с. Ч. 2. С. 22.</p>	про історію обміну речами
	<p>«Рослини-мандрівники» (за В. Уткіним). Савчук А. Українська мова та читання : підручник для 4 класу закладів загальної</p>	про те, як рослини поширилися планетою

	середньої освіти.Ч.2. Тернопіль: Підручники і посібники, 2021. 160 с. С. 103.	
	«Мандри по дну морському» (Я. Михлик). Савчук А. Українська мова та читання : підручник для 4 класу закладів загальної середньої освіти.Ч.2. Тернопіль: Підручники і посібники, 2021. 160 с. С. 103.	про причини, чому відбулися зміни на землі
Повість (дитяча фантастика)	«Федько, прибулець з Інтернету» (С. Гридін). Вашуленко О. Українська мова та читання: підручник для 4 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 2. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2021. 168 с. С. 153.	про пригоди героїв, які з волі незвичайного комп'ютерного вірусу потрапляють у віртуальний світ
	«Маленький принц» (Антуан де Сент-Екзюпері). Чумарна М. І. Українська мова та читання. 4 клас (у 2-х частинах). Тернопіль: Навчальна книга-Богдан. 2021. 160 с. Ч. 2. С. 110	маленький принц доглядає за своєю планетою: вириває баобابی, щоб вони не зруйнували її
	«Мандрівка із Чарівним атласом. Париж». (К. Єгорушкіна). Богданець-Білоskalенко Н., Шумейко Ю. Українська мова та читання: підручник для 4 класу закладів загальної середньої освіти. Ч.2, Київ: Грамота, 2021.160 с. С. 151	діти за допомогою чарівного атласу потрапляють до Франції та дізнаються цікаві факти про місто, Ейфелеву вежу, мову та культуру
	уривок «Яблуко на колесах» із повісті «Царство Яблукарство» (О. Іваненко) Богданець-Білоskalенко Н., Шумейко Ю. Українська мова та читання: підручник для 4 класу закладів загальної середньої освіти. Ч.2, Київ: Грамота, 2021.160 с. Ч. 2 С. 77	про винахід дивовижного пристрою – «яблука на колесах», яке перетворюється на маленьку карету, що самостійно рухається, мов живе колесо
Науково-фантастична історія	«Джордж і корабель часу» (Люсі Гокінг). Чабайовська М. І., Омельченко Н. М., Кожушко С.М. Українська мова та читання. 4 клас.: підручник для 4 класу закладів загальної середньої освіти Ч.2. Тернопіль: Астон, 2021. 160 с. С. 148.	про астронавтів-роботів, які на космічному кораблі перенеслися у часі й приземлилися на планеті Земля.

Усі наведені тексти не лише цікаві четвертокласникам, а й допомагають їм краще зрозуміти світ навколо себе.

Зміст зазначених творів, у яких художні елементи органічно поєднуються з науковими знаннями, цілком відповідає завданням

літературного читання у 4 класі. Науково-художній стиль текстів допомагає не лише формувати пізнавальний інтерес, а й активно розвивати критичне та аналітичне мислення учнів. Такі тексти стимулюють школярів ставити різнорівневі запитання до прочитаного – як відкриті, що потребують власних міркувань, так і закриті, з однозначною відповіддю. Учні навчаються розуміти, що на одне й те саме запитання можуть існувати різні, навіть помилкові, відповіді, і що це – частина процесу пізнання. Крім того, твори дають змогу встановлювати зв'язки між прочитаним і власним життєвим або емоційним досвідом, що робить навчання більш особистісно значущим. Авторські оцінки подій чи явищ спонукають дітей замислитися над тим, де в тексті подано фактичну інформацію, а де – ставлення до неї, і навчитися це розрізняти. Читачі поступово усвідомлюють, що інформація, навіть подана у формі казки або пригодницької історії, може бути як корисною, так і потенційно шкідливою – особливо тоді, коли вона маніпулює фактами або нав'язує хибні уявлення. Використання науково-художніх текстів у четвертому класі не лише урізноманітнює змістове наповнення уроків, а й розвиває важливі читацькі та життєві компетентності: спостережливість, здатність аналізувати, критично оцінювати, ставити запитання та формулювати висновки.

У проаналізованих підручниках «Українська мова та читання» науково-художні тексти представлені по-різному.

Так, у підручнику О. Іщенко та А. Іщенка виокремлено розділ «Космічні подорожі», який містить наукові, художні та науково-художні тексти. Така подача дає змогу вчителю не лише ознайомити учнів із різними стилями мовлення, а й навчити їх аналізувати й порівнювати стилістичні особливості текстів.

У підручнику М. Чумарної аналогічну функцію виконує розділ «Фантастичні мандрівки у світі чудес та космосі», де представлено низку науково-художніх текстів, зокрема «Планета рожевого світанку» М. Чумарної, «Маленький принц» А. де Сент-Екзюпері та інші.

У підручнику Г. Сапун передбачено окремий розділ – «Дивовижний світ довкола. У світі науки й відкриттів». Наприклад, учням четвертого класу пропонується оповідання «Мандри по дну морському», у якому розповідається про походження та будову Землі, її природні багатства – корисні копалини. У творі наукові факти поєднано з художніми спостереженнями головного героя.

Із твору Л. Мовчун «Міжпланетна халепа» діти дізнаються про незвичного хлопчика Мотлі з планети оболонкових істот, який прибув на Землю за міжпланетною програмою. Усе, що він бачив на нашій планеті – гори, ліси, море – відкладалося у вигляді маленьких пістрявих частинок у

його тілі. Коли Мотлі захворів і в Центрі Всесвітніх досліджень з'ясували причину, діти зрозуміли: ліси – це легені планети, і їх потрібно оберігати. Так у доступній формі науково-художнього тексту пояснюється роль лісів і загалом чистоти природи в житті людини.

Автори М. Чабайовська, Н. Омельченко та С. Кожушко застосовують інший підхід – об'єднують тексти навколо одного об'єкта й подають їх уривками. Наприклад, першим у їхньому підручнику подано текст І. Калинця «Казка про хлопчика Крижинку» (двома уривками), а далі – твір Т. Маре «Подорож краплинки» (також двома уривками).

До кожного науково-художнього тексту в підручниках подано запитання, які стимулюють не лише знання змісту тексту, його будову, але й розвиток мовлення критичне та логічне мислення. Вони передбачають виконання різноманітних розумових дій – від простого аналізу до творчого переосмислення. Наприклад, після казки Оксани Іваненко «Бурулька» учням запропоновано відповісти на такі запитання: *що саме в тексті викликало інтерес, які події можуть бути правдивими, а які – вигаданими, що з прочитаного вже було відоме, а що стало новим відкриттям.* Завдання, як «Уяви, що ти став бурулькою: як це сталося і куди ти мандрував?», спонукають до фантазування, творчого письма та глибшого занурення в зміст.

Запитання до науково-художніх текстів спрямовані не на механічне запам'ятовування, а на активне пізнання, осмислення інформації, уміння її аналізувати та використовувати. Учні навчаються шукати інформацію в різних джерелах, обробляти її, аргументувати власні думки, а також працювати з довідковою літературою. Такі навички є універсальними й важливими для опанування матеріалу з інших предметів.

У кінці багатьох науково-художніх текстів подано тлумачення складних для розуміння слів. Як пояснює Н. Чепелева, розуміння значення слова включає його впізнавання, звірення з особистими знаннями, уточнення відповідно до контексту, а також встановлення зв'язків між словами та частинами тексту [3]. Наприклад, у творі В. Нестайка «Як ми у космос літали» автор подає пояснення таких слів, як *орбіта, ресора, катапульт, атмосфера.*

У підручниках використано QR-коди, що відкривають доступ до інтерактивних матеріалів – аудіо, відео та завдань, які можна виконувати в цифровому форматі. Подібні QR-коди також наявні у робочих зошитах до підручників. Вони розміщені на обкладинках і додаткових сторінках та ведуть до інтерактивних тестів і вправ.

Ще однією важливою особливістю є оригінальні, не шаблонні ілюстрації до текстів. Вони допомагають школярам уявити героїв,

зануритися в художній світ, розвивають естетичний смак, фантазію та емоційне сприйняття кольору, підтримуючи зацікавлення й зосередженість на читанні.

Отже, науково-художні тексти сприяють гармонійному розвитку дитини, формуванню її читацької, пізнавальної та мовленнєвої компетентностей, а також готують до подальшого навчання.

Список використаних джерел

1. Трубачева, С. Е. В Трансформація функцій шкільного підручника в умовах компетентнісного підходу. *Проблеми сучасного підручника*, 11, 2011. С.17–22.

2. Фасоля А. М. Концептуальні засади створення підручника української літератури з урахуванням положень діяльнісного, особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів. *Проблеми сучасного підручника*, 18, 2017. С. 231–242.

3. Чепелева Н. В. Текстова інформація як чинник психологічного впливу на свідомість реципієнта. Технології розвитку інтелекту: Електронний науковий журнал. Том 1. № 2, 2011. URL https://lib.iitta.gov.ua/1745/1/Chepeleva_Natalia_Vassilyevna_tekstova_informatsiya_yak_chynnyk_psyhologichnogo_vplyvu_na_svidomist'.pdf (дата звернення: 24.06.25).

Дар'я ФЕДОРЕНКО,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Науковий керівник: *Олена ФІЛОНЕНКО,*

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ В УЧНІВ 1–2 КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Формування в учнів патріотизму є одним із важливих завдань сучасної освіти, оскільки від рівня громадянської обізнаності молодого покоління залежить розвиток і майбутнє держави. Початкова школа відіграє особливу роль у цьому процесі, адже саме в молодшому шкільному віці закладаються основи моральних цінностей, національної ідентичності та громадянської відповідальності.

Важливим напрямом освітньої реформи є реалізація концепції Нової української школи, що передбачає формування ключових компетентностей, необхідних для самореалізації, розвитку активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та успішного працевлаштування. Ці компетентності є фундаментом, що забезпечує життєвий успіх особистості протягом усього життя.

Однією з ключових компетентностей зазначених у Державному стандарті початкової освіти є громадянська та соціальна компетентність, що передбачає не лише усвідомлення дитиною своєї ідентичності як громадянина України, а й засвоєння цінностей демократії, справедливості, рівності та прав людини. У процесі навчання молодші школярі вчать співпрацювати, проявляти емпатію, мирно розв'язувати конфлікти, брати участь у розв'язанні суспільно важливих питань, дбати про власне фізичне й ментальне здоров'я та особистий і суспільний добробут. Таке поєднання знань, цінностей і практичних дій сприяє формуванню в дітей почуття відповідальності за свою країну, активної громадянської позиції та уявлення про власне майбутнє в українському суспільстві [3].

У межах освітнього процесу громадянська та соціальна компетентність реалізується через активну співпрацю задля спільної мети, виховання поваги до прав людини та вміння конструктивно діяти в конфліктних ситуаціях чи протидіяти дискримінації. Відповідно до мети інтегрованого курсу «Я досліджую світ», ця компетентність вчить молодших школярів ідентифікувати себе як громадян України, шанувати державні символи, знати свої права та обов'язки, а також розуміти важливість внеску кожного у добробут своєї громади. Водночас соціальний аспект охоплює відповідальне ставлення до власного здоров'я та навколишнього середовища, де поцінування культурного розмаїття та народних традицій поєднується з активною життєвою позицією учня в класі та школі. Таким чином, школа готує дитину до свідомого життя, де особистий успіх невідокремлений від усвідомленої любові до Батьківщини та відповідальності за майбутнє держави.

Згідно з Концепцією «Нова українська школа», в освітньому процесі реалізується компетентнісний підхід - спрямованість на досягнення результатів навчання та набуття особою компетентностей, необхідних для самореалізації, особистісного розвитку, успішної професійної, соціальної та подальшої навчальної діяльності. Замість механічного запам'ятовування, навчання націлює на практичний досвід. Саме через цю призму практичної дії та значущих орієнтирів загострюється питання формування патріотизму в учнів молодших класів. У цьому контексті виховання любові до

Батьківщини виступає важливим складником громадянської та соціальної компетентностей, що передбачають не лише знання про державні символи та традиції, а й готовність діяти на благо суспільства [1].

Дієвим засобом втілення цієї мети є інтегрований курс «Я досліджую світ», який дає змогу поєднати емоційно-ціннісне ставлення дитини до рідного краю з її власною пізнавальною активністю. Таким чином, компетентнісний підхід перетворює патріотичне виховання з теоретичного повідомлення у активний досвід, де молодший школяр через вивчення оточення та співдію в громаді поступово усвідомлює себе як відповідального громадянина України.

У межах компетентнісного підходу орієнтуючись на дитиноцентризм та наскрізний процес виховання, учитель моделює навчальні ситуації, де громадянська та соціальна компетентності розвиваються через дослідження власного «Я», родини та рідного краю. Патріотизм у цьому контексті постає як цілісна і динамічна комбінація знань про культуру, екологічну відповідальність за свою землю та вміння діяти в громаді. На заміну лише теоретичних відомостей, першокласники та другокласники навчаються аналізувати вчинки, брати участь у спільних проєктах та висловлювати власне ставлення до подій, що закладає фундамент для успішної самореалізації в суспільстві [2, с.12-15].

Формування патріотизму засобами курсу «Я досліджую світ» у 1–2 класах є найбільш ефективним за умови використання активних методів навчання. Компетентнісний підхід дозволяє зробити цей процес не нав'язливим, а природним, де патріотизм стає частиною повсякденного життя учня. Головним завданням вчителя залишається створення такого середовища, де кожна дитина відчуває свою цінність як частинки великої держави.

Список використаних джерел

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 03.03.2026).

2. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / під заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Плеяди, 2017. 206 с.

3. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 26 грудня 2025 р. № 1810. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text> (дата звернення: 03.03.2026).

ВИКОРИСТАННЯ ЕСТЕТОТЕРАПІЇ ПРИРОДНИМИ ТА ІГРОВИМИ ЗАСОБАМИ У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку дієвих психолого-педагогічних інструментів для гармонізації емоційного стану молодших школярів в умовах сучасних викликів. Естетотерапія, інтегрована в освітній простір через природні та ігрові засоби, виступає як засіб реалізації ключових державних стратегій.

Відповідно до Державного стандарту початкової освіти, однією з ключових компетентностей є «культурна компетентність», що передбачає здатність розуміти твори мистецтва та виражати власні ідеї й почуття за допомогою художніх засобів, тому що використання естетотерапії природними засобами безпосередньо корелює з природничою освітньою галуззю, формуючи емоційно-ціннісне ставлення до природи. А ігрові засоби естетотерапії забезпечують реалізацію принципу дитиноцентризму, сприяючи формуванню «соціальної та здоров'язбережувальної компетентності» через зняття психоемоційного напруження та розвиток саморегуляції [2].

Згідно з Порядком організації діяльності груп продовженого дня, робота вихователя ГПД має бути спрямована на організацію змістовного дозвілля та профілактику стомлюваності учнів. Документ чітко визначає необхідність проведення прогулянок на відкритому повітрі (тривалістю не менше 1,5 години для учнів початкових класів). Саме під час таких прогулянок естетотерапія природними засобами (споглядання, робота з природним матеріалом, еко-арт) стає оптимальним інструментом реалізації оздоровчої та виховної функцій ГПД, а ігрові засоби естетотерапії дозволяють ефективно структурувати другу половину дня, забезпечуючи м'який перехід від навчальної діяльності до відпочинку, що відповідає вимогам щодо збереження психічного здоров'я вихованців [6].

Професійний стандарт вчителя закладу загальної середньої освіти визначає низку трудових функцій, зокрема:

- психологічна компетентність (здатність створювати психологічно комфортне та безпечне освітнє середовище. Естетотерапія є методом м'якої корекції поведінки та емоційного стану);

- здоров'язбережувальна функція (володіння методиками збереження та зміцнення фізичного та психічного здоров'я. Природні та ігрові засоби терапії є здоров'яформуючими технологіями, що передбачені стандартом);
- здатність до навчання впродовж життя (використання інноваційних терапевтичних технік (арттерапія, ігротерапія) свідчить про високий рівень методичної культури вихователя та його готовність до впровадження сучасних підходів НУШ) [7].

Отже, використання естетотерапії в роботі вихователя ГПД не є допоміжним елементом, а виступає прямим виконанням вимог Державного стандарту щодо цілісного розвитку особистості та Професійного стандарту щодо створення сприятливого емоційного клімату. Це інтегрований підхід, що дозволяє поєднати виконання режиму дня ГПД із глибокою виховною та психокорекційною роботою.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та методичне розроблення системи використання засобів естетотерапії (природних та ігрових) у виховному процесі групи продовженого дня; виявлення потенціалу цих засобів для гармонізації психоемоційного стану молодших школярів відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти та Професійного стандарту вчителя.

У сучасній педагогічній науці естетотерапія розглядається як система емоційно-психологічного оздоровлення та гармонізації особистості засобами мистецтва, природи та гри. В основі цього підходу лежить вчення І. Зязюна про естетичні засади педагогічної дії, де естетичне сприймання виступає механізмом внутрішньої трансформації дитини. Для вихователя ГПД естетотерапія є не лише виховним методом, а інструментом психоемоційної релаксації учнів після інтенсивного навчального дня.

Використання природних засобів у виховному процесі базується на ідеях В. Сухомлинського щодо «школи радості», де природа є першоджерелом емоційного інтелекту [9]. Наукові розробки Г. Тарасенко обґрунтовують методика екологічної естетики, яка передбачає сенсорне збагачення (активізація візуальних, аудіальних та тактильних каналів через взаємодію з природними об'єктами) та еко-арт-терапію (створення художніх образів із природних матеріалів (листя, каміння, пісок), що сприяє зняттю тривожності). Це безпосередньо реалізує вимоги Державного стандарту початкової освіти щодо формування природничої компетентності та ціннісного ставлення до довкілля [10].

Ігрова діяльність у ГПД, згідно з концепцією О. Савченко, є провідним засобом суб'єкт-суб'єктної взаємодії. В контексті естетотерапії

гра трансформується у простір для самовираження [8]. Дослідження І. Кондратець та Н. Лисенко доводять, що творчо-ігрова діяльність активізує адаптаційні механізми психіки молодшого школяра; народна гра з естетичним підтекстом забезпечує етнокультурну ідентифікацію та емоційне розвантаження [4].

Г. Тарасенко виділяє форми роботи, що базуються на сенсорно-естетичному сприйманні природи, які вихователь ГПД може реалізувати під час щоденних прогулянок:

- естетико-екологічні екскурсії та цільові прогулянки;
- уроки під блакитним небом;
- екологічний дизайн та флористика;
- сенсорні тренінги на природі [10].

Науковці класифікують (за О. Савченко та І. Кондратець) ігри за їхнім терапевтичним та виховним впливом у позаурочний час:

- сюжетно-рольові ігри з елементами пантоміми;
- народні рухливі ігри з етнографічним компонентом;
- дидактичні ігри естетичного спрямування.

Для ГПД особливо актуальними є види робіт (за О. Вознесенською), що поєднують природні матеріали та художню творчість:

- ландшафтний арт – створення тимчасових художніх об'єктів безпосередньо на землі, снігу чи піску під час прогулянки. Це вчить дитину цінувати момент і не боятися помилок;

- пісочна терапія – робота з піском у пісочницях на шкільному майданчику (стабілізація емоційного стану).

- ізотерапія природними фарбами – малювання соком ягід, трави або використання вугілля [1].

Реалізація естетотерапевтичного підходу в умовах групи продовженого дня (ГПД) базується на синергії природних чинників та ігрової діяльності, що дозволяє забезпечити м'яку корекцію психоемоційного стану молодших школярів після завершення академічного циклу.

Відповідно до вимог Порядку організації діяльності ГПД щодо оздоровчої спрямованості дозвілля, нами впроваджено технологію «терапевтичного милування» (за мотивами спадщини В. Сухомлинського). Процес включає такі структурні компоненти:

- Рецептивна фаза. Учні залучаються до спостереження за мінливими об'єктами природи (динаміка хмар, гра світла на листі). Метою є

перемикання уваги з когнітивних завдань на візуальне та аудіальне сприйняття, що сприяє зниженню рівня кортизолу.

- Конструктивна фаза. Використання природного матеріалу (каміння, пісок, опале листя) для створення ефемерних художніх об'єктів. Згідно з підходом Г. Тарасенко, така діяльність розвиває екологічну емпатію та дрібну моторику, не створюючи ситуації оцінювання, що є критично важливим для збереження ментального здоров'я [6].

У контексті Професійного стандарту вчителя, зокрема в частині створення інклюзивного та безпечного середовища, ігрові засоби естетотерапії в ГПД класифікуються за функціональним призначенням:

- Ритмо-ігрові технології. Використання народних ігор з чітким ритмічним малюнком та музичним супроводом. Ритм виступає стабілізуючим чинником для нервової системи, допомагаючи дитині синхронізувати власні внутрішні стани з груповою динамікою.

- Проєктивні ігри-імпровазації. Театралізація природних явищ (наприклад, етюд «Пробудження лісу»), де дитина через пластику тіла здійснює емоційну детермінацію та вихід стримуваної напруги [7].

Ефективність використання естетотерапії в розрізі роботи вихователя ГПД оцінюється за такими дескрипторами:

- Поведінковий показник (зменшення проявів гіперактивності та агресивності під час перехідних режимних моментів (обід, самопідготовка).

- Когнітивний показник (підвищення якості концентрації уваги при виконанні індивідуальних навчальних завдань після періоду «естетичного розвантаження»).

- Емоційний показник (позитивна динаміка самопочуття, виражена через колірні тести або рефлексивні вправи («Дерево настрою»).

Практична реалізація естетотерапевтичного впливу здійснюється через інтеграцію рецептивних (споглядальних), експресивних (творчих) та ігрових методів у режимні моменти групи продовженого дня.

1. Проєктування естетико-екологічного середовища під час прогулянки

Прогулянка в ГПД розглядається не лише як активний відпочинок, а як «динамічна естетотерапевтична сесія». Методичний алгоритм включає:

- Метод «сенсорного фокусування»: Вихователь спрямовує увагу учнів на дискретні об'єкти природи (фактура кори, градієнт осіннього листка, ритміка крапель дощу). Це відповідає вимогам Державного стандарту щодо розвитку спостережливості та емоційно-ціннісного ставлення до довкілля.

- Технологія «Еко-арт на ландшафті»: Створення колективних або індивідуальних композицій безпосередньо на ґрунті чи снігу (викладання мозаїк із природних матеріалів).

Методична цінність: відсутність фіксованого результату знімає «страх помилки», характерний для молодших школярів, та сприяє емоційній розрядці.

2. Структура ігрової естетотерапії в початковій ланці

Ігрові засоби диференціюються за типом впливу на психоемоційну сферу дитини (згідно з концепцією О. Савченко):

- Когнітивно-естетичні ігри: («Вгадай квітку за описом», «Колірна палітра дня»). Спрямовані на розвиток аналітико-синтетичних процесів через естетичні образи.

- Психомоторна релаксація (Етюд-пантоміми): («Я – маленька насінина», «Вітер гойдає сосну»). Використання пластики тіла для відтворення природних ритмів дозволяє дитині подолати м'язову напругу (гіпертонус), що накопичується під час статичних уроків.

- Ритмо-фольклорна терапія. Використання народних ігор з речитативами. Ритм як категорія естетики структурує внутрішній стан дитини, забезпечуючи відчуття психологічної безпеки.

3. Технологічні картки естетотерапевтичних вправ:

Назва вправи	Засіб (інструментарій)	Педагогічна мета
«Музика дощу»	Природні звуки, шумові інструменти	Розвиток аудіального каналу сприймання, заспокоєння.
«Малюнок вітром»	Пісок або легка крупа, дихальні вправи	Корекція тривожності через тактильну стимуляцію.
«Жива картина»	Рамка для фото, природний ландшафт	Формування навички вибору «естетичного фокуса», децентрація.
«Казка на траві»	Сюжетна гра, природне середовище	Розвиток вербалізації емоцій через метафоричні образи.

Упровадження естетотерапії у виховний процес ГПД дозволяє вихователю ефективно реалізувати Професійний стандарт у частині психологічної підтримки учнів. Наукова новизна підходу полягає у переході від розважального до терапевтично-розвивального дозвілля, де природні та ігрові засоби виступають медіаторами між внутрішнім світом дитини та зовнішніми вимогами освітнього середовища.

Отже, систематичне використання зазначених методів сприяє:

- резильєнтності: здатності дитини швидко відновлюватися після стресових навантажень;
- сенсорній інтеграції: гармонізації роботи всіх органів чуття;
- естетичній емпатії: здатності відгукуватися на красу, що є фундаментом гуманістичного виховання.

Список використаних джерел

1. Вознесенська О. Л. Арт-терапія в роботі з дітьми : методичні рекомендації. Київ : Логос, 2017. 124 с.
2. Державний стандарт початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 26 грудня 2025 р. № 1810. [URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025) (дата звернення: 19.03.2026).
3. Зязюн І. А. Естетичне виховання учнівської молоді : навч. посібник. Київ : Вища школа, 2010. 214 с.
4. Кондратець І. В. Ігрова діяльність як засіб корекції емоційного стану молодших школярів у позаурочний час. *Початкова школа*. 2021. № 4. С. 12–16.
5. Лисенко Н. В. Екологічне виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : теорія і практика : монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 488 с.
6. Порядок організації діяльності груп продовженого дня державних і комунальних закладів загальної середньої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 25 червня 2018 р. № 677. [URL: https://mon.gov.ua/](https://mon.gov.ua/)
7. Професійний стандарт за професією «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» : затв. наказом М-ва розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 29 серп. 2024 р. № 1225. [URL: Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» Міністерство освіти і науки України](#) (дата звернення: 15.03.2026).
8. Савченко О. Я. Педагогіка початкової освіти : підручник. Київ : Генеза, 2012. 384 с.
9. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори : у 5-ти т. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 3. 670 с.
10. Тарасенко Г. С. Дивосвіт : технологія естетико-екологічного виховання дітей. Вінниця : ПП «Едельвейс і К», 2011. 208 с.

Наукове видання

Редакційна колегія:

Наталія Бахмат,

доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету . в.о.ректора Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Наталія Гудима,

кандидат філологічних наук, доцент.

Наталія Мелекєсцева,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри, завідувач кафедри теорії та методик початкової освіти.

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 14

Підписано до друку ---.---.2026 р. Формат 60x84/16
Ум.друк. арк. 13,02. Зам. ---

Видавець Ковальчук О.В.
32315, Хмельницька обл., м. Кам'янець-Подільський,
вул. Васильєва, 13, корп. А, 37.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 7057 від 25.05.2020 р.