Дрогобицький державний
педагогічний університет
імені Івана Франка
Факультет початкової освіти та мистецтва

ISSN 2786-9121 (Online)

Е-журнал

ПРОБЛЕМИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ТА МИСТЕЦТВА

Дрогобич, 2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

ФАКУЛЬТЕТ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ТА МИСТЕЦТВА

«ПРОБЛЕМИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ТА МИСТЕЦТВА»

(Е-ЖУРНАЛ)

Випуск 5

Дрогобич, 2026

УДК 373.3+7](05)
П 78

Рекомендовано вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол від 30 вересня 2026 р. № 12)

Рецензенти:

Віра КОТОВИЧ – *доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української мови, ДДПУ ім. Івана Франка;*

Юрія ЧУМАК – *кандидат мистецтвознавства, доцент, директор Дрогобицького музичного фахового коледжу ім. В. Барвінського.*

Редакційна колегія

Головний редактор: *Любомир МАРТИНІВ – кандидат мистецтвознавства, доцент, заступник декана з наукової та виховної роботи факультету початкової освіти та мистецтва.*

Члени редколегії:

Олена КРАВЧЕНКО-ДЗОНДЗА – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету початкової освіти та мистецтва (співредактор);
Ірина БЕРМЕС – доктор мистецтвознавства, професор;
Іван ВАСИЛИКІВ – кандидат педагогічних наук, доцент;
Наталія КАЛИТА – кандидат педагогічних наук, доцент;
Ольга МАРТИНІВ – старший викладач;
Анна ОГАР – кандидат філологічних наук, доцент;
Галина САВЧИН – старший викладач;
Володимир САЛІЙ – кандидат педагогічних наук, доцент;
Михайло СИДОР – кандидат мистецтвознавства, доцент;
Галина СТЕЦЬ – кандидат педагогічних наук, доцент.

П 78 Проблеми початкової освіти та мистецтва : е-журнал / редактор-упорядник Л. Мартинів. Дрогобич : ДДПУ ім. І. Франка, 2026. Вип. 5. 254 с. URL: https://e-journal.dspu.edu.ua

У виданні вміщено здобутки сучасної наукової думки, результати наукових досліджень, висвітлено різні погляди вчених на сучасні наукові проблеми в галузі освіти, педагогіки, культури та мистецтва.

Рік заснування е-журналу – 2023 р.

Статті друкуються в авторській редакції. Автори відповідають за достовірність і вірогідність викладеного матеріалу, за належність поданого матеріалу, за правильне цитування та посилання. Редколегія може не поділяти думку авторів.

ЗМІСТ

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

Соломія БОРОВСЬКА, Іван ВАСИЛИКІВ
ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З ІНФОРМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: СУЧАСНІ ФОРМИ ТА МЕТОДИ …….…….. 7

Наталія ВИННИЦЬКА, Анастасія БРУШНЬОВСЬКА
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ ……..…… 13

Наталія ВИННИЦЬКА, Любов ДРЕКСЛЕР
РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНФОРМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ ……..…… 26

Ігор ДУДИК, Світлана ЛУЦІВ
ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «БУДОВА СЛОВА» У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ……..…….. 38

Оксана ЖИГАЙЛО, Марія КАНАФОЦЬКА
ГРУПОВІ ФОРМИ РОБОТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ……..…… 44

Оксана ЖИГАЙЛО, Юлія-Ярина СВІТА
ЛОГІЧНІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ РОЗУМОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ……..…… 55

Володимир КОВАЛЬЧУК, Роксолана БРИК
ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ПЛАТФОРМ ДЛЯ САМООСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ……..…….. 64

Олена КРАВЧЕНКО-ДЗОНДЗА, Марта ГАПАЧИЛО
САМОСТІЙНА РОБОТА З КНИГОЮ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ШКОЛЯРА-ЧИТАЧА ……..…… 78

Олена КРАВЧЕНКО-ДЗОНДЗА, Анна ЧИНЧИК
РОЛЬ ЧИТАЦЬКИХ СТРАТЕГІЙ У РОЗВИТКУ НАВИЧОК ЧИТАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ …… 86

Сніжана ЛАЗУРКО, Наталія КАЛИТА
ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ …… 94

Юлія ЛУЩ, Наталія КАЛИТА
РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ……...…… 101

Христина МАРКІВ, Іван ВАСИЛИКІВ
МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ …….……. 108

Тетяна МЕДВІДЬ
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ …… 115

Вероніка МОТУЗ
ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО ПРОГРАМНОГО КОМПЛЕКСУ MOZABOOK ТА ПОРТАЛУ MOZAWEB НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» ……..…….. 123

Альона МУРАВСЬКА, Іван ВАСИЛИКІВ
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІНФОРМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СЕРЕДОВИЩІ SCRATCH …….…… 131

Марія ПІЛЬО, Наталія КАЛИТА
ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ ……..……. 137

Наталія РАК, Леся КОЛТОК
ПРЕЗЕНТАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ …….. 145

Ірина САДОВА, Надія БОВТАЧ
НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ …… 151

Володимир СИГЛЯК, Оксана ЖИГАЙЛО
РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ……. 158

Максим СИНИШИН, Оксана ЖИГАЙЛО
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ СЮЖЕТНИХ ЗАДАЧ УЧНЯМИ В 3 – 4 КЛАСАХ …….. 170

Ярина СМАКУЛА, Наталія КАЛИТА
ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ……. 179

Ірина ТАТАРИН, Володимир КОВАЛЬЧУК
РОЛЬ МАТЕМАТИЧНИХ ЗАДАЧ У ФОРМУВАННІ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ……. 186

Мирослав ЯСКОВЕЦЬ, Світлана ЛУЦІВ
ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО КНИГИ …….. 193

СЕРЕДНЯ ОСВІТА (МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО)

Галина СТЕЦЬ, Світлана КИШАКЕВИЧ
РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ …… 200

ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО

Михайло СИДОР
ТВОРЧІСТЬ ЯК ПРОВІДНИЙ НАРАТИВ ВИРАЖЕННЯ В ОБРАЗОТВОРЧОМУ МИСТЕЦТВІ: ЗАСАДИ АВТОРСЬКИХ ПОСТУПІВ У СКУЛЬПТУРІ …… 208

МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО

Мар'яна ЛОГВИН, Ірина БЕРМЕС
ВОКАЛЬНЕ ВИКОНАННЯ ЯК ФОРМА ВИРАЖЕННЯ СУТНОСТІ СПІВАКА ……..… 220

Назарій ХАЛАНЧУК, Любомир МАРТИНІВ
ІННОВАЦІЙНО-СТИЛЬОВІ ТРАНСФОРМАЦІЇ АКОРДЕОННО-БАЯННОГО МИСТЕЦТВА УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПЕРША ЧВЕРТЬ ХХІ СТОЛІТЬ) …….. 229

ХОРЕОГРАФІЯ

Любомир МАРТИНІВ
МУЗИЧНО-ХОРЕОГРАФІЧНА СИНЕРГІЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ РИТМІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ХОРЕОГРАФІВ ……..…… 236

Олег-Іван ПІЦИК, Ольга МАРТИНІВ
ТРАНСФОРМАЦІЯ ЛЕКСИКИ НАРОДНО-СЦЕНІЧНОГО ТАНЦЮ В СУЧАСНИХ ХОРЕОГРАФІЧНИХ ПОСТАНОВКАХ …… 243

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ …… 249

УДК 373.3.091.398:004

Соломія БОРОВСЬКА

магістрантка факультету початкової освіти та мистецтва,

Дрогобицький державний педагогічний університет

імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

borovska.solomiia.iho@dspu.edu.ua

Іван ВАСИЛИКІВ

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти,

Дрогобицький державний педагогічний університет

імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

ivan-v@i.ua

ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З ІНФОРМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: СУЧАСНІ ФОРМИ ТА МЕТОДИ

У статті описані особливості організації позакласної роботи з інформатики у початковій школі. Індивідуальні, групові та масові форми систематизовано так: мініпроєкти, цифрові майстерні, гуртки, проєктні лабораторії, квести, конкурси та предметні тижні. Проєктний, проблемний, ігровий, дослідницький методи, парне програмування та рефлексія. Удосконалені умови результативності: добровільність, вікове сприйняття, практична орієнтація, інклюзивність, цифрова безпека та поєднання роботи за екраном і поза екраном.

Ключові слова: *позакласна робота, інформатика, початкова школа, цифрова компетентність, проєктне навчання, гейміфікація.*

Solomiia BOROVSKA
Master's Student of the Faculty of Primary Education and Art,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
borovska.solomiia.iho@dspu.edu.ua

Ivan VASYLYKIV
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
at the Department of Fundamental Disciplines of Primary Education,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
ivan-v@i.ua

ORGANISING EXTRACURRICULAR COMPUTER SCIENCE ACTIVITIES IN PRIMARY SCHOOL MODERN FORMS AND METHODS

The article examines the organisation of extracurricular computer science activities in primary school. Individual, group and school-wide formats are systematised, including mini-projects, digital workshops, clubs, project laboratories, quests, competitions and subject weeks. Project-based, problem-based, game-based and inquiry methods, pair programming and reflection are characterised. The main conditions of effectiveness are voluntary participation, age appropriateness, practical orientation, inclusion, digital safety and a balance between screen and non-screen activities.

Keywords: *extracurricular activities, computer science, primary school, digital competence, project-based learning, gamification.*

Актуальність дослідження. Цифрові пристрої є невід'ємною частиною повсякденності молодших школярів, втім вміння користуватися пристроєм ще не свідчить про сформовану цифрову компетентність. Галузь інформатики

початкової освіти Державного стандарту пов’язує критичне мислення, творче самовираження, етичну діяльність з інформативною сферою. Позакласна робота доповнює урок, бо дає змогу вибрати, спробувати, попрацювати разом і завершити задум (Державний стандарт початкової освіти, 2018).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Принципи діяльнісного, компетентнісного та дитиноцентрованого навчання розкрито у працях Н. Бібік та інших українських педагогів (Бібік, 2018). І. Остапйовська пов’язує позакласну роботу з інформатики з формуванням пізнавального інтересу, творчості, комунікативності, культури безпечного користування цифровими засобами (Остапйовська, 2016). DigComp 2.2 Framework – інформаційна грамотність, комунікація, створення контенту, безпека, розв’язання проблем. С. Пейперт і М. Резнік обґрунтували навчання через створення значущих продуктів, проєкти, співпрацю та гру. Проте сучасні форми і методи, які доцільно використовувати саме для учнів 1-4 класів, потребують конкретизації.

Мета статті полягає в систематизації сучасних форм і методів позакласної роботи з інформатики в початковій школі та визначенні педагогічних умов її ефективної організації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Позакласна діяльність з інформатики є позаурочною, ініціативною діяльністю учнів з метою поглиблення досвіду роботи з інформацією та цифровими технологіями. Вона не повинна бути дзеркальним відображенням уроку: її сильні сторони – вибір теми, ролі, ритму та способу подання результату, можливість створювати команди різного віку та розв'язувати практичні завдання. Водночас, зміст такої роботи відповідає очікуваним результатам галузі інформатичної освіти та типовим освітнім програмам (МОН України, 2022).

Індивідуальні, групові та масові форми. Розрізняють три за величиною учасників: індивідуальні, групові та масові. До індивідуальних заходів вони віднесли мініпроекти, цифрове портфоліо, створення анімації, листівки чи алгоритму. Групові форми підвищують вміння розподіляти ролі та взаємодіяти – це гурток, клуб, цифрова майстерня, проєктна лабораторія, студія цифрових

історій або робототехніки. Масові форми це квести, конкурси, виставки, фестивалі і тижні предметів. У масовому дійстві важливо, щоби кожна команда виконувала змістове завдання, а діти не були лише глядачами.

Цифрова майстерня сформовується навколо продукту чи проблеми: написання інтерактивної історії, анімування правила безпечної поведінки, складання маршруту для виконавця або запису аудіогіда. Для 1-2 класів – командні картки, піктограми, маршрут на підлозі та прості мультимедійні продукти, у 3-4 класах зростає доля самостійного планування, блочного програмування та роботи з даними. Проєктна лабораторія довший за термін. Наприклад, учні наслідують погоду, записують дані, створюють діаграму й роблять коротку презентацію.

Провідними є проєктний, проблемний, дослідницький та ігровий методи. Проблемне завдання починається із запитання: «як пояснити роботові маршрут без двозначностей» або «чому однакові запити пошуку повертають різні результати роботу». Парне програмування вимагає, щоб ролі регулярно змінювалися між двома особами, і одною з них є студент, який дає команди, тоді як інший спостерігає за логікою та робить рецензію. Рефлексія за формулою «що задумав – що вдалося – що змінив би» сприяє усвідомленню способу дії. Гейміфікація має сенс, коли місії та відзнаки сприяють витривалості, співпраці та соціальній поведінці, а не виключно темпу (Dicheva та співавт., 2015). Планування заходу передбачає урахування інтересів дітей, конкретизацію результату, вибір форми проведення, складання короткого сценарію, проведення репетиції та моніторинг прогресу. В цифровий інструмент обирають, виходячи з мети і віку користувачів, ступеня простоти інтерфейсу, відсутності нав’язливої реклами, мінімуму потреби надавати персональні дані і з огляду на доступність (Morse et al., 2019; UNESCO, 2023). З екранів дитини слід робити паузи картками, предметними моделями, рухом і усним обговоренням. У безпеку втілюється у всіх діях: попросіть дозволу перед фотографуванням, перевірте джерело під час пошуку, обговоріть авторство, особисті дані та аудиторію перед публікацією. Оцінювання має бути

орієнтованим на навчання і жодним чином не знижувати добровільність. Корисними політичними критеріями можуть бути «співмірність» між результатом і задумом, логічність алгоритму, рівень автономії вибору, чесність щодо результатів інформаційної обробки, здатність обґрунтувати прийняті рішення, рівень участі у колективі та ступінь дотримання правил безпеки. Свідками прогресу можуть служити цифрове портфоліо, дві версії програми – добра та після тому, аудіонавчальна сесія або самооцінка. Найкраща модель поєднує регулярну циклу цифрових майстерень з лабораторією проєктів та з кількома заходами протягом року.

Висновки. Позакласна робота з інформатики розширює навчальний досвід молодших школярів і сприяє розвитку їх цифрової компетентності, алгоритмічного мислення, творчості та співпраці. Найбільш раціональним є взаємодія систематичних форм – гуртка, цифрової майстерні, проєктної лабораторії – та квестів, конкурсів і предметних тижнів. Результативність гарантують добровільність, вікова відповідність, практичний продукт, баланс між екранним і неекранним дозвіллям, цифрова безпека й формувальне оцінювання. Перспективою подальших досліджень в даному напрямі є експериментальна перевірка програми цифрових майстерень для учнів 3-4 класів.

Список використаних джерел

1. Бібік, Н. М. (ред.). (2018). Нова українська школа: порадник для вчителя. Київ: Літера ЛТД. 160 с.

2. Морзе, Н. В., Базелюк, О. В., Воротнікова, І. П. та ін. (2019). Опис цифрової компетентності педагогічного працівника. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. Спецвипуск. С. 1–53.

3. Остапйовська, І. І. (2016). Завдання позакласної роботи з інформатики у початковій школі. Innovative Solutions in Modern Science. № 7 (7). С. 1–10.

4. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87 (редакція від 06.10.2020). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF

5. Типова освітня програма для 1-4 класів закладів загальної середньої освіти, розроблена під керівництвом О. Я. Савченко: наказ МОН України від 12.08.2022 № 743.

6. Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., Angelova, G. (2015). Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. Educational Technology & Society. Vol. 18, No. 3. P. 75–88.

7. Resnick, M. (2017). Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play. Cambridge, MA: MIT Press. 203 p.

8. Vuorikari, R., Kluzer, S., Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/115376

9. Papert, S. (1980). Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas. New York: Basic Books. 230 p.

10. UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education: A Tool on Whose Terms? Paris: UNESCO. 420 p.

УДК 373.3.015.3:159.955:004

Наталія ВИННИЦЬКА

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти

Дрогобицький державний педагогічний університет

імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

n.vynnytska@dspu.edu.ua

Анастасія БРУШНЬОВСЬКА

магістрантка факультету початкової освіти та мистецтва,

Дрогобицький державний педагогічний університет

імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

brushnovska.anastasiia.poz@dspu.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті розглянуто особливості розвитку мислення молодших школярів в умовах сучасного цифрового освітнього середовища. Обґрунтовано актуальність проблеми, зумовлену активним використанням цифрових технологій у навчанні дітей молодшого шкільного віку та необхідністю формування в них умінь самостійно працювати з інформацією, аналізувати її, порівнювати, встановлювати зв'язки, робити висновки та знаходити способи розв'язання навчальних проблем. Охарактеризовано можливості цифрового середовища для розвитку логічного, критичного, творчого та алгоритмічного мислення молодших школярів. Звернено увагу на те, що використання цифрових засобів саме по собі не забезпечує розвитку мислення, а результат залежить від змісту завдань, способів організації діяльності учнів та педагогічного супроводу з боку вчителя. Розкрито позитивні можливості цифрових технологій, зокрема інтерактивність, наочність, можливість моделювання,

швидкий зворотний зв'язок та створення умов для індивідуалізації навчання. Водночас визначено окремі ризики, пов'язані з надмірною орієнтацією на готову інформацію, поверховим її опрацюванням, зниженням тривалості зосередженої уваги та пасивним споживанням цифрового контенту. Наголошено на важливій ролі вчителя у створенні такого цифрового освітнього середовища, яке не замінює розумову діяльність дитини, а стимулює її до пошуку, міркування, дослідження та творчого розв'язання навчальних завдань.

Ключові слова: *молодші школярі, мислення, цифрове середовище, цифрові технології, початкова освіта, логічне мислення, критичне мислення, творчість.*

Nataliia VYNNYTSKA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
at the Department of Fundamental Disciplines of Primary Education,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
n.vynnytska@dspu.edu.ua

Anastasiia BRUSHNOVSKA
Master's Student at the Faculty of Primary Education and Art,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
brushnovska.anastasiia.poz@dspu.edu.ua

PECULIARITIES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN'S THINKING DEVELOPMENT IN THE DIGITAL ENVIRONMENT

The article examines the peculiarities of primary school children's thinking development in the conditions of the modern digital educational environment. The

relevance of the problem is determined by the active use of digital technologies in primary education and the need to develop pupils' ability to work independently with information, analyze and compare it, establish relationships, draw conclusions, and find ways to solve educational problems. The possibilities of the digital environment for the development of logical, critical, creative, and algorithmic thinking of primary school children are characterized. It is emphasized that the use of digital tools does not automatically ensure the development of thinking; the result depends on the content of tasks, the organization of pupils' activities, and pedagogical support provided by the teacher. The article highlights such advantages of digital technologies as interactivity, visualization, modelling opportunities, immediate feedback, and conditions for individualized learning. At the same time, certain risks are identified, including excessive reliance on ready-made information, superficial information processing, reduced ability to maintain focused attention, and passive consumption of digital content. Particular attention is paid to the teacher's role in creating a digital educational environment that does not replace children's mental activity but encourages them to search, reason, explore, and creatively solve educational tasks.

Keywords: *primary school children, thinking, digital environment, digital technologies, primary education, logical thinking, critical thinking, creativity.*

Постановка проблеми. Цифрові технології стали невід'ємною частиною сучасного життя дитини. Молодші школярі щодня стикаються з цифровою інформацією, використовують смартфони, планшети, комп'ютери, інтерактивні засоби та різноманітні онлайн-ресурси. Ця ситуація закономірно позначається і на освітньому процесі, оскільки школа вже не є єдиним середовищем, у якому дитина отримує знання та навчається працювати з інформацією. Значна частина пізнавального досвіду формується під впливом цифрового середовища, яке пропонує швидкий доступ до великої кількості відомостей, різноманітні способи їх подання та можливість взаємодії з навчальним матеріалом. (Петрук, 2024: 132–140).

Для початкової освіти це має особливе значення. Молодший шкільний вік є важливим періодом розвитку пізнавальної сфери дитини. Саме в цей час поступово формуються вміння аналізувати й порівнювати предмети та явища, виділяти їхні істотні ознаки, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки, узагальнювати, робити висновки та застосовувати набуті знання в нових ситуаціях. Тому важливо не лише забезпечити дитині доступ до сучасних цифрових засобів, а й зрозуміти, як їх використання може впливати на характер її розумової діяльності (Вінарчук, 2026; Петрук, 2024).

Цифрове середовище створює для цього значні можливості. За допомогою інтерактивних завдань дитина може не просто отримувати інформацію, а діяти з нею: переміщувати об’єкти, встановлювати відповідності, будувати послідовності, моделювати ситуації, перевіряти власні припущення та одразу бачити результат виконаної дії. Відео, анімації, цифрові моделі та візуалізації допомагають представити складні або абстрактні явища у доступнішій для молодшого школяра формі. Освітні платформи та інтерактивні ресурси дають можливість організовувати завдання різного рівня складності, що створює передумови для врахування індивідуальних особливостей учнів (Вінарчук, 2026; Литвинов, 2026).

Проте наявність цифрових технологій у навчанні ще не означає автоматичного розвитку мислення. Дитина може тривалий час працювати з цифровим пристроєм, але залишатися переважно пасивним споживачем готової інформації. Наприклад, швидкий пошук відповіді в Інтернеті може зменшувати потребу самостійно міркувати, якщо учень не аналізує знайдену інформацію та не намагається пояснити, чому саме така відповідь є правильною. Аналогічно, виконання великої кількості простих інтерактивних вправ не обов’язково сприяє розвитку складніших форм мислення, якщо такі завдання не передбачають пошуку, порівняння, аргументації та прийняття рішення (Литвинов, 2026; Петрук, 2024).

Саме тому в сучасній початковій освіті важливо розглядати цифрове середовище не просто як сукупність технічних засобів або електронних

ресурсів, а як простір організації пізнавальної діяльності дитини. Від того, які завдання пропонує вчитель, як він організовує роботу з цифровим контентом і які запитання ставить перед учнями, значною мірою залежить, чи стане цифрова технологія засобом розвитку мислення, чи залишиться лише зручним способом подання навчальної інформації (Литвинов, 2026; Шишак, 2024).

Проблема розвитку мислення молодших школярів у цифровому середовищі набуває особливої актуальності також у контексті компетентнісної спрямованості сучасної початкової освіти. Учень має не тільки засвоювати певну суму знань, а й уміти застосовувати їх у практичних ситуаціях, знаходити потрібну інформацію, оцінювати її, встановлювати зв'язки між фактами, аргументувати власну думку та знаходити способи розв'язання проблем. У цьому контексті цифрові технології можуть стати важливим інструментом, якщо їх використання спрямоване на активізацію пізнавальної діяльності та самостійності школярів (Лисевич, 2025).

Отже, актуальність порушеної проблеми зумовлена необхідністю пошуку такого балансу між цифровими технологіями та традиційними формами розумової діяльності, за якого цифрове середовище не замінює мислення дитини, а створює додаткові можливості для його розвитку. Особливо важливо це для початкової школи, де закладаються основи подальшої навчальної самостійності, пізнавальної активності та здатності дитини свідомо працювати з інформацією.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема розвитку мислення дитини є однією з важливих у педагогіці та психології початкової освіти. Особливого значення вона набуває в сучасних умовах, коли освітній процес дедалі активніше поєднує традиційні методи навчання з цифровими технологіями. Сьогодні дослідники розглядають цифрові засоби не лише як спосіб урізноманітнення уроку, а й як інструмент організації пізнавальної діяльності учнів, розвитку їхньої самостійності, уміння працювати з інформацією, розв'язувати проблемні завдання та взаємодіяти з іншими.

Сучасні українські дослідження акцентують увагу на необхідності створення такого освітнього середовища, у якому дитина має можливість не просто засвоювати готові знання, а активно діяти, висловлювати власну думку, ставити запитання, шукати пояснення та обґрунтовувати свої висновки. Зокрема, у деяких дослідженнях розглядається створення сприятливого освітнього середовища як важлива педагогічна умова розвитку критичного мислення молодших школярів. Робиться акцент саме на необхідності організації освітнього процесу таким чином, щоб він стимулював активність учнів і створював можливості для самостійного осмислення навчального матеріалу (Лисевич, 2025; Шишак, 2024).

Цікавим для порушеної проблеми є також дослідження О. Шаран, присвячене наступності математичного розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в цифровому освітньому середовищі. У ньому підкреслюється значення цифровізації освіти для формування логічного мислення, пізнавальної активності та математичної компетентності дитини. Такий підхід дає підстави розглядати цифрове середовище не тільки як технічний компонент освітнього процесу, а як простір, у якому можуть створюватися нові умови для пізнавального розвитку молодших школярів (Вінарчук, 2026).

Важливі результати дають і зарубіжні дослідження. Систематичний огляд використання інтерактивних цифрових технологій у дітей показує, що їхній вплив на розвиток не можна оцінювати однозначно. Результати залежать від характеру цифрової діяльності, її змісту, тривалості використання та контексту, у якому технологія застосовується. Дослідники звертають увагу на можливий позитивний зв’язок інтерактивних цифрових технологій із розвитком окремих когнітивних функцій, водночас наголошуючи на необхідності враховувати особливості конкретного цифрового інструменту та способу його використання.

Окремої уваги заслуговують дослідження, у яких цифрові технології розглядаються у взаємозв’язку з критичним мисленням. Систематичний огляд

педагогічної медіації з використанням інформаційно-комунікаційних технологій у початковій освіті показав, що позитивний вплив цифрових засобів на критичне мислення значною мірою залежить не від самої технології, а від педагогічного дизайну навчання. Найбільш перспективними виявляються підходи, що передбачають активну діяльність учнів, розв'язання проблем, дослідницький пошук, аргументацію та обговорення. У такому випадку цифрові технології стають засобом посилення педагогічної стратегії, а не її заміною (Лисевич, 2025; Литвинов, 2026).

Водночас дослідники звертають увагу і на можливі ризики цифрового середовища. Систематичний огляд взаємозв'язку між використанням екранів та освітніми результатами дітей засвідчує, що сучасні дослідження дедалі більше розглядають цифровізацію комплексно: поряд із потенційними освітніми перевагами аналізуються питання уваги, поведінки, емоційного благополуччя та характеру взаємодії дитини з цифровим контентом. Отже, принциповим є не саме питання «використовувати чи не використовувати цифрові технології», а питання того, *як, для чого і в яких умовах* вони використовуються (Петрук, 2024).

Аналіз наукових праць дає підстави стверджувати, що цифрове середовище може створювати сприятливі умови для розвитку різних компонентів мислення молодших школярів. Водночас недостатньо розглядати цифрові технології лише з позиції їхньої доступності, привабливості чи функціональності. Важливим є зміст діяльності, яку виконує дитина за допомогою цифрового засобу. Саме ця діяльність визначає, чи буде учень просто сприймати готову інформацію, чи аналізуватиме її, порівнюватиме, робитиме припущення, перевірятиме їх і формулюватиме власні висновки (Литвинов, 2026).

Таким чином, попри значну кількість досліджень цифровізації освіти, актуальним залишається цілісне педагогічне осмислення особливостей розвитку мислення молодших школярів у цифровому середовищі. Особливо важливо показати, які саме види розумової діяльності можуть підтримувати

цифрові технології та за яких педагогічних умов їх використання дійсно сприяє пізнавальному розвитку дитини.

Мета статті полягає в теоретико-описовому розкритті особливостей розвитку мислення молодших школярів у цифровому освітньому середовищі, визначенні можливостей цифрових технологій для активізації пізнавальної діяльності дітей та характеристиці педагогічних умов, за яких їх використання сприяє розвитку логічного, критичного, творчого й алгоритмічного мислення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток мислення молодшого школяра відбувається не ізольовано від навколишнього середовища. Дитина пізнає світ через спостереження, спілкування, гру, навчання, практичні дії та взаємодію з різними об’єктами. Зміни, які відбуваються в сучасному інформаційному просторі, відповідно, позначаються і на способах отримання та опрацювання інформації. Цифрове середовище стає одним із просторів, у якому дитина навчається, спілкується, шукає відповіді на запитання, створює власний контент і взаємодіє з інформацією.

Водночас важливо розмежовувати поняття цифрового середовища та простого використання цифрового пристрою. Якщо учень лише переглядає відео, виконує нескладні вправи за заданим алгоритмом або знаходить готову відповідь, цифровий засіб фактично виконує роль каналу передачі інформації. Інша ситуація виникає тоді, коли дитина має можливість досліджувати, змінювати, порівнювати, моделювати, перевіряти припущення та створювати власний продукт. У такому випадку цифрове середовище стає частиною пізнавальної діяльності й може безпосередньо підтримувати розвиток мислення (Литвинов, 2026).

Наприклад, під час вивчення математики дитина може працювати не лише з готовою схемою, а й самостійно змінювати її елементи. Під час вивчення природничої освітньої галузі цифрова модель може допомогти простежити певний процес у динаміці. На уроках інформатики учень може створити послідовність команд, побачити результат її виконання, виявити помилку та виправити її. У кожній із цих ситуацій цифровий засіб стає

своєрідним посередником між навчальним завданням і розумовою діяльністю дитини (Вінарчук, 2026; Мервінська, 2026).

Особливо цінною є можливість швидко отримувати зворотний зв’язок. Молодший школяр одразу бачить, чи правильно виконано завдання, що дозволяє повернутися до попереднього кроку, спробувати інший спосіб і порівняти результати. Помилка в такому випадку може сприйматися не лише як неправильна відповідь, а як підстава для подальшого пошуку. Саме така зміна ставлення до помилки є важливою для розвитку самостійності та вміння міркувати (Вінарчук, 2026).

Разом із тим швидкий зворотний зв’язок не повинен перетворювати навчання на постійне очікування схвалення від цифрового ресурсу. Якщо дитина звикає діяти лише за принципом «виконав – отримав правильну відповідь», поступово зменшується потреба пояснювати власний спосіб міркування. Тому цифрове завдання має залишати простір для роздумів, припущень та обговорення.

Одним із доступних для молодших школярів варіантів є завдання на встановлення послідовностей. Дитині може бути запропоновано розташувати зображення відповідно до певної логіки, відновити порядок подій, знайти пропущений елемент або визначити наступний крок. На перший погляд, такі завдання є простими, проте під час їх виконання дитина вчиться бачити зв’язки між елементами та пояснювати, чому саме такий порядок є правильним.

Цікаві можливості відкриває і візуальне програмування. Середовище на основі блоків дає змогу дитині бачити алгоритм як послідовність конкретних команд. Щоб отримати очікуваний результат, учень має продумати порядок дій, передбачити наслідки кожної команди, перевірити програму та за потреби змінити її. У цьому процесі важливим є не стільки саме програмування, скільки формування звички послідовно аналізувати проблему й шукати спосіб її розв’язання (Мервінська, 2026).

Особливу роль відіграє можливість виправляти власні помилки. Якщо персонаж у цифровому середовищі рухається не в тому напрямку, дитина може

повернутися до алгоритму, знайти помилкову команду та замінити її. Така діяльність формує важливий компонент логічного мислення – здатність перевіряти власні дії та коригувати їх на основі отриманого результату (Мервінська, 2026).

Розвиток мислення не обмежується вмінням знайти правильну відповідь. Не менш важливо навчити дитину бачити кілька можливих варіантів розв'язання проблеми, пропонувати власні ідеї, комбінувати відомі способи дій та створювати щось нове.

У цьому аспекті цифрове середовище має особливу перевагу, оскільки дає змогу дитині бути не лише користувачем, а й творцем. Молодші школярі можуть створювати прості презентації, цифрові малюнки, комікси, анімації, інтерактивні історії, алгоритми, невеликі проєкти та інші цифрові продукти. У процесі такої діяльності учень повинен визначити задум, добрати необхідні матеріали, продумати послідовність роботи та представити результат (Лисевич, 2025).

Важливо, що цифровий продукт може бути індивідуальним і не мати єдиного правильного варіанта. Наприклад, під час створення цифрової історії різні учні можуть по-різному визначити персонажів, сюжет, послідовність подій і спосіб їх представлення. Якщо вчитель оцінює не тільки технічну правильність, а й оригінальність задуму, логіку побудови та здатність пояснити власне рішення, цифрова діяльність стає засобом розвитку творчого мислення.

Водночас не варто ототожнювати творчість із використанням великої кількості ефектів, анімацій чи графічних елементів. Творче мислення проявляється передусім у змісті та способі розв'язання завдання. Технологія лише розширює можливості для втілення задуму.

Розглядаючи вплив цифрового середовища на мислення молодших школярів, важливо уникати як надмірного оптимізму, так і категоричного заперечення цифрових технологій. Сам по собі цифровий формат не є ані гарантією розвитку, ані причиною його погіршення. Значення має характер діяльності дитини (Литвинов, 2026; Петрук, 2024).

До позитивних можливостей цифрового середовища можна віднести інтерактивність, наочність, швидкий зворотний зв’язок, можливість моделювання, доступ до різноманітних інформаційних ресурсів, створення власного цифрового продукту та організацію завдань відповідно до навчальних потреб дитини. Усе це може створювати сприятливі умови для активної пізнавальної діяльності (Вінарчук, 2026; Лисевич, 2025).

Водночас існують ризики, які педагогові важливо враховувати. Постійна доступність готової інформації може формувати звичку швидко знаходити відповідь замість самостійного пошуку способу розв’язання. Надмірна кількість коротких і простих цифрових завдань може сприяти поверховому опрацюванню матеріалу. Пасивний перегляд відео або готового контенту не має такого самого розвивального потенціалу, як діяльність, що передбачає запитання, вибір, аналіз і створення.

Тому важливо дотримуватися принципу змістовної доцільності. Якщо цифровий інструмент не допомагає краще зрозуміти навчальну проблему, дослідити її або виконати таку дію, яку складніше організувати іншим способом, його використання не повинно бути самоціллю (Литвинов, 2026).

Отже, учитель фактично виконує роль посередника між дитиною та цифровим середовищем. Його завдання полягає не в тому, щоб якомога частіше використовувати технології, а в тому, щоб створювати ситуації, у яких технологія допомагає дитині мислити (Мервінська, 2026; Шишак, 2024).

Таким чином, розвиток мислення молодших школярів у цифровому середовищі є складним і багатогранним процесом. Він охоплює розвиток логічних операцій, критичного ставлення до інформації, творчого пошуку, алгоритмічного та просторового мислення. Водночас усі ці можливості реалізуються лише за умови активної позиції дитини та продуманого педагогічного супроводу. Цифрове середовище має не звільняти учня від необхідності думати, а навпаки – створювати більше ситуацій, у яких думати стає необхідно.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз дає підстави розглядати цифрове середовище як важливу складову сучасного освітнього простору, яка може суттєво розширювати можливості розвитку мислення молодших школярів. Його значення полягає не стільки в самій наявності цифрових пристроїв та ресурсів, скільки в тому, які види пізнавальної діяльності вони допомагають організувати. Якщо дитина за допомогою цифрового інструменту порівнює, аналізує, встановлює закономірності, перевіряє припущення, знаходить помилки, моделює ситуації або створює власний продукт, цифрове середовище стає простором активного мислення.

З'ясовано, що цифрові технології можуть підтримувати розвиток різних компонентів мислення молодших школярів. Інтерактивні завдання та цифрове моделювання створюють умови для розвитку логічних операцій, встановлення зв'язків і закономірностей. Робота з інформацією сприяє формуванню критичного ставлення до її змісту та джерел. Візуальне програмування й алгоритмічні завдання допомагають дитині послідовно планувати власні дії, передбачати результат і виправляти помилки. Створення цифрових продуктів, своєю чергою, відкриває можливості для прояву творчості, самостійності та пошуку власних способів розв'язання навчальних завдань.

Водночас цифрове середовище не можна розглядати як автоматичний засіб розвитку мислення. Один і той самий цифровий ресурс може використовуватися по-різному. Якщо дитина переважно споживає готовий контент або механічно виконує завдання за заданим алгоритмом, можливості для розвитку самостійного міркування залишаються обмеженими. Натомість завдання, які передбачають вибір, пошук, порівняння, аргументацію, дослідження та створення власного рішення, забезпечують значно активнішу розумову діяльність.

Отже, розвиток мислення молодших школярів у цифровому середовищі доцільно розглядати як процес, у якому технології створюють додаткові можливості для пізнання, але не визначають його результат автоматично.

Список використаних джерел

1. Вінарчук, Н., Шаран, О., Шоловій, М.-Т. (2026). Наступність математичного розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в цифровому освітньому середовищі. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна.* № 44. С. 230–242

2. Лисевич, О., Павлик, О., Бондар, К. (2025). Інтеграція цифрових технологій у освітній процес для формування критичного мислення учнів початкової школи. *Acta Paedagogica Volynienses.* № 1. С. 101–115

3. Литвинов, А., Кириченко, Д. (2026). Цифрові інтерактивні платформи як засіб розвитку критичного мислення учнів початкової школи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. № 2. С. 212–220.

4. Мервінська, Н., Тимощук, О. (2026). Формування обчислювального мислення в учнів початкової школи: теоретичні засади та практичні інструменти. *Нова педагогічна думка. Т. 125*, № 1. С. 35–41.

5. Петрук, О. (2024). Особливості сучасних молодших школярів: орієнтири для навчальної взаємодії. *Український педагогічний журнал*. № 1. С. 132–140.

6. Шишак, А. (2024). Педагогічні умови формування інформаційно-цифрових умінь молодших школярів у процесі диджиталізації початкової освіти. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна.* № 40. С. 24–39.

УДК 373.3.016:004:159.955.1

Наталія ВИННИЦЬКА

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти

Дрогобицький державний педагогічний університет

імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

n.vynnytska@dspu.edu.ua

Любов ДРЕКСЛЕР

магістрантка факультету початкової освіти та мистецтва,

Дрогобицький державний педагогічний університет

імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

dreksler.liubov.poz@dspu.edu.ua

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНФОРМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

У статті розглянуто особливості розвитку критичного мислення молодших школярів у процесі вивчення інформатики. Обґрунтовано актуальність формування в учнів початкових класів умінь аналізувати, порівнювати й оцінювати інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, виявляти помилки, аргументувати власну думку та приймати обґрунтовані рішення. Розкрито можливості інформатики як навчального предмета для створення ситуацій, що спонукають учнів до активної розумової діяльності та самостійного пошуку способів розв'язання навчальних завдань. Охарактеризовано роль проблемних, пошукових, логічних та інформаційно-аналітичних завдань у розвитку критичного мислення. Особливу увагу приділено використанню цифрових інтерактивних засобів, які за умови педагогічно доцільного застосування можуть підтримувати аналіз інформації, порівняння різних способів розв'язання, перевірку отриманих результатів та

рефлексію. Визначено важливість організації навчальної взаємодії, за якої учень виступає не пасивним споживачем готової інформації, а активним учасником її пошуку, опрацювання та оцінювання. Наголошено на провідній ролі вчителя у доборі змісту, методів і цифрових інструментів відповідно до навчальної мети. Зроблено висновок про доцільність систематичного розвитку критичного мислення на уроках інформатики через поєднання цифрових технологій, проблемного навчання, діалогу, практичної діяльності та рефлексії.

Ключові слова: *критичне мислення, молодші школярі, початкова школа, інформатика, цифрові технології, інформаційна діяльність, проблемне навчання, цифрове освітнє середовище.*

Nataliia VYNNYTSKA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
at the Department of Fundamental Disciplines of Primary Education,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
n.vynnytska@dspu.edu.ua

Liubov DREKSLER
Master's Student at the Faculty of Primary Education and Art,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
dreksler.liubov.poz@dspu.edu.ua

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN THE PROCESS OF TEACHING INFORMATICS IN PRIMARY SCHOOL

The article examines the peculiarities of developing primary school children's critical thinking in the process of learning informatics. The relevance of developing

pupils' abilities to analyze, compare and evaluate information, establish cause-and-effect relationships, identify errors, substantiate their opinions and make informed decisions is substantiated. The possibilities of informatics as a school subject for creating situations that encourage pupils to engage in active thinking and independently search for ways to solve educational tasks are revealed. The role of problem-based, inquiry-based, logical and information-analytical tasks in the development of critical thinking is characterized. Particular attention is paid to the use of digital interactive tools which, when applied pedagogically appropriately, can support information analysis, comparison of different solutions, verification of results and reflection. The importance of organizing learning interaction in which pupils act not as passive consumers of ready-made information but as active participants in its search, processing and evaluation is emphasized. The leading role of the teacher in selecting educational content, methods and digital tools in accordance with the learning objectives is highlighted. The article concludes that systematic development of critical thinking in informatics lessons is appropriate through a combination of digital technologies, problem-based learning, dialogue, practical activities and reflection.

Keywords: *critical thinking, primary school children, primary education, informatics, digital technologies, information activity, problem-based learning, digital educational environment.*

Постановка проблеми. Цифрове суспільство висуває перед початковою школою нові вимоги до організації навчання. Сучасна дитина з перших років життя взаємодіє з цифровими пристроями, користується пошуковими системами, переглядає відеоматеріали, працює з навчальними платформами, іграми та мобільними застосунками. Така ситуація істотно розширює можливості доступу до інформації, однак одночасно актуалізує проблему формування вміння не лише знаходити інформацію, а й осмислювати її, перевіряти, порівнювати, оцінювати та робити обґрунтовані висновки.

Особливого значення ця проблема набуває під час вивчення інформатики в початкових класах. Зміст інформатичної освітньої галузі безпосередньо пов’язаний із роботою з інформацією, її пошуком, поданням, опрацюванням та використанням. Тому урок інформатики може бути не тільки місцем формування початкових цифрових умінь, а й середовищем для розвитку мисленнєвих операцій, необхідних дитині для самостійного й усвідомленого навчання (Литвинов, 2024).

Критичне мислення молодшого школяра в цьому контексті доцільно розглядати не як здатність постійно критикувати отриману інформацію, а як уміння ставити запитання, аналізувати ситуацію, встановлювати зв’язки, порівнювати різні варіанти, знаходити аргументи, виявляти помилки та пояснювати власну позицію. Саме такі дії можуть систематично формуватися під час виконання інформатичних завдань (Лавренко, 2017).

Різні дослідження безпосередньо акцентують увагу на розвитку критичного мислення молодших школярів на уроках інформатики та пропонують використовувати спеціальні методичні прийоми, серед яких «Кошик ідей», «Дерево припущень», «Ромашка Блума» та «Шість капелюхів». Своєю чергою, сучасні дослідження цифрових інтерактивних платформ показують важливість організації такої навчальної діяльності, у якій учень не залишається пасивним споживачем цифрового контенту, а аналізує, інтерпретує, оцінює інформацію та здійснює рефлексію (Литвинов, 2024).

Отже, актуальним є пошук таких методів і форм організації навчання інформатики, які забезпечують перехід від простого виконання інструкцій до усвідомленого розв’язування проблемних ситуацій, аргументованого вибору та самостійного оцінювання отриманих результатів. При цьому цифрові технології мають виступати не самоціллю, а інструментом організації пізнавальної діяльності учнів.

Це питання є важливим і в контексті реалізації ідей Нової української школи, оскільки сучасна початкова освіта орієнтується не лише на засвоєння учнями певної суми знань, а й на формування здатності застосовувати їх у

нових ситуаціях, розв’язувати проблеми, аргументувати власну думку, співпрацювати та приймати обґрунтовані рішення (Бібік, 2018; Нова українська школа, 2016).

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема розвитку критичного мислення в початковій школі не є новою для педагогічної науки. Дослідники розглядають критичне мислення як важливу складову сучасної освіти та пов’язують його розвиток із переходом від репродуктивного засвоєння навчального матеріалу до активної пізнавальної діяльності учнів. Зокрема, С. Лавренко аналізує технологію розвитку критичного мислення в початковій школі та звертає увагу на різноманітні прийоми організації діяльності вчителя й учнів.

Ю. Саєнко розглядає впровадження технології розвитку критичного мислення на уроках у початковій школі через організацію варіативної, відкритої та активної навчальної діяльності, що передбачає залучення учнів до осмислення навчального матеріалу.

Різні автори підкреслюють можливості інформатики як навчального предмета для організації мисленнєвої діяльності молодших школярів і пропонують використовувати спеціальні методичні прийоми, що спонукають дітей висувати припущення, ставити запитання, аналізувати інформацію та формулювати висновки (Литвинов, 2024).

Сучасний напрям досліджень пов’язаний також із використанням цифрових технологій. О. Лисевич, О. Павлик та К. Бондар розглядають інтеграцію цифрових технологій у початкову освіту як один із засобів формування критичного мислення, акцентуючи увагу на інтерактивності, мультимедійних матеріалах, цифрових платформах та можливостях організації самостійної навчальної діяльності (Бондар, 2025).

Важливими для нашого дослідження є результати праці Д. Кириченка, у якій розкрито дидактичний потенціал цифрових інтерактивних платформ. Автор пов’язує їх ефективність не просто з наявністю цифрових засобів, а зі способом організації навчальної діяльності: створенням ситуацій

невизначеності, варіативністю завдань, змістовним зворотним зв’язком, поєднанням індивідуальної та колективної роботи й систематичною рефлексією.

Водночас М. Швардак наголошує на необхідності педагогічно обґрунтованого використання цифрових інтерактивних технологій у початковій школі та збереження балансу між цифровими й традиційними формами навчання.

Таким чином, аналіз наукових праць дає підстави стверджувати, що проблема розвитку критичного мислення молодших школярів має достатнє теоретичне підґрунтя, однак особливого розгляду потребує методика його цілеспрямованого розвитку саме під час вивчення інформатики, коли учень безпосередньо працює з інформацією, цифровими об’єктами, алгоритмами, моделями та навчальними цифровими ресурсами.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні особливостей розвитку критичного мислення молодших школярів у процесі вивчення інформатики та визначенні методів і цифрових засобів, які можуть сприяти формуванню в учнів умінь аналізувати, порівнювати, оцінювати інформацію, аргументувати власну думку, виявляти помилки та приймати обґрунтовані рішення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для розуміння можливостей інформатики важливо враховувати сам характер цього навчального предмета. Учень постійно має справу з інформацією: він її отримує, зберігає, опрацьовує, передає, подає в різних формах і використовує для розв’язання певних завдань. Тому уроки інформатики створюють природні передумови для формування вмінь, які становлять основу критичного мислення.

Водночас сама присутність інформації ще не забезпечує розвитку критичного мислення. Якщо дитина лише читає готовий текст, переглядає відео або натискає правильну відповідь у тесті, її мисленнєва активність може залишатися обмеженою. Значно більший педагогічний потенціал мають

завдання, у яких учневі необхідно щось порівняти, пояснити, перевірити, передбачити, довести або поставити під сумнів.

Особливо важливо формувати в молодших школярів звичку не приймати першу знайдену відповідь як безумовно правильну. Учень має поступово усвідомлювати, що інформацію можна перевіряти, порівнювати з іншими джерелами, уточнювати та доповнювати. Це особливо актуально в умовах цифрового середовища, де дитина стикається з великим обсягом різнорідної інформації (Шишак, 2024).

Одним із найбільш продуктивних способів розвитку критичного мислення на уроках інформатики є використання проблемних завдань. Їх особливість полягає в тому, що учневі не повідомляється готовий спосіб дії. Наприклад, під час вивчення алгоритмів можна запропонувати учням такий навчальний сюжет: *«Робот повинен дістатися до будинку, але його команда містить помилку. Знайди її та запропонуй інший варіант алгоритму».* Дитина в цьому випадку не просто виконує алгоритм, а аналізує його структуру, встановлює причину помилки та шукає спосіб її виправлення (Литвинов, 2024).

Проблемні ситуації можна використовувати практично на всіх етапах вивчення інформатики. У такому разі помилка перестає бути лише негативним результатом. Вона стає навчальним ресурсом, оскільки спонукає дитину з’ясувати причину невідповідності та знайти спосіб її виправлення.

Також на уроках інформатики для цього можна використовувати завдання на порівняння різних алгоритмів, способів подання інформації, цифрових інструментів або результатів виконання певної роботи. Наприклад: *«Порівняй два способи подання цієї інформації. Який із них буде зрозумілішим для учня другого класу? Поясни свій вибір».*

У цьому завданні важливо не стільки отримати єдину правильну відповідь, скільки сформувати в учня здатність обґрунтувати власну позицію.

Особливе значення у розвитку критичного мислення має характер запитань, які ставить учитель. Запитання *«Що це?», «Як це називається?», «Яку кнопку потрібно натиснути?»* переважно спрямовані на відтворення

інформації. Вони необхідні на певних етапах навчання, однак самі по собі не забезпечують достатньої мисленнєвої активності.

Сучасні цифрові інтерактивні платформи можуть розширювати можливості розвитку критичного мислення, однак їх ефективність залежить не від самого факту використання цифрового інструмента, а від змісту та способу організації діяльності. Наприклад, Kahoot або Quizizz можна використати не лише для перевірки правильності відповідей. Після виконання завдання учитель може запропонувати дітям проаналізувати, чому певна відповідь виявилася правильною або помилковою, порівняти способи міркування та пояснити причину вибору (Бондар, Лисевич, 2025; Литвинов, Кириченко, 2026).

Padlet може використовуватися для колективного висунення припущень, обговорення способів розв’язання проблеми або представлення різних варіантів виконання завдання.

Отже, цифровий інструмент стає засобом розвитку критичного мислення тоді, коли за його допомогою дитина повинна здійснити певну мисленнєву дію, а не просто виконати технічну операцію.

Для систематичного розвитку критичного мислення доцільно поєднувати цифрові засоби з методичними прийомами, які спрямовують пізнавальну діяльність учнів. Українські дослідники пропонують використовувати на уроках інформатики такі прийоми, як «Кошик ідей», «Дерево припущень», «Ромашка Блума», «Шість капелюхів» (Литвинов, Непомняща, 2026).

«Кошик ідей» доцільно застосовувати на початку уроку. Учні висловлюють усе, що вже знають або припускають щодо певного поняття. «Дерево припущень» може використовуватися тоді, коли потрібно передбачити результат певної дії. *Наприклад: «Що станеться, якщо змінити порядок команд в алгоритмі?».* «Ромашка Блума» допомагає урізноманітнювати запитання до навчального матеріалу – від простого відтворення інформації до її пояснення, застосування, аналізу та оцінювання.

Метод «Шість капелюхів» може бути корисним під час обговорення цифрового продукту або способу розв’язання завдання.

Застосування таких прийомів є особливо ефективним тоді, коли вони не використовуються формально, а включаються у логіку конкретного навчального завдання.

Важливою складовою критичного мислення є здатність учня оцінювати не лише результат, а й власний процес мислення. Тому урок інформатики доцільно завершувати короткою рефлексією (Шишак, 2024).

Учитель може запропонувати дітям відповісти на кілька запитань: «*Що сьогодні було для мене складним?*, *Як я знайшов розв'язання?*, *Яку помилку я зробив і як її виправив?*, *Що допомогло мені виконати завдання?*, *Чи існує інший спосіб розв'язання?*, *Що я тепер можу пояснити іншому учневі?».*

Такі запитання допомагають дитині усвідомити власну пізнавальну діяльність. Відповідно, рефлексія не повинна зводитися лише до оцінювання настрою чи загального враження від уроку. Її основним завданням має бути усвідомлення способу міркування та результату власної діяльності.

Він уже не виступає лише джерелом правильної інформації або інструктором, який демонструє послідовність виконання комп'ютерної операції. Учитель створює навчальні ситуації, у яких дитина повинна мислити, ставити запитання, перевіряти припущення та пояснювати власні рішення.

Тому замість фрази «Це неправильно» педагог може поставити додаткове запитання: *«Перевір ще раз послідовність своїх дій. На якому етапі результат почав відрізнятися від очікуваного?»*.

Такий підхід формує більш самостійне ставлення до навчання та допомагає дитині зрозуміти, що правильний результат є не єдиною метою діяльності. Не менш важливим є розуміння того, як цей результат було отримано.

Отже, розвиток критичного мислення на уроках інформатики потребує системної зміни характеру навчальної діяльності. Учень має отримувати не лише інструкцію «зроби так», а й можливість поставити запитання, висунути припущення, спробувати кілька способів, знайти помилку, порівняти результати та пояснити власний вибір. Саме за таких умов інформатика стає не

тільки засобом формування цифрових умінь, а й важливим середовищем розвитку самостійного, обґрунтованого та відповідального мислення молодшого школяра.

Висновки. Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що уроки інформатики в початковій школі мають значний потенціал для розвитку критичного мислення молодших школярів. Це зумовлено передусім специфікою навчального предмета, зміст якого безпосередньо пов’язаний із пошуком, сприйманням, опрацюванням, аналізом, поданням та використанням інформації. За відповідної організації навчальної діяльності інформатика може стати не лише засобом формування цифрових умінь, а й простором для розвитку самостійного та обґрунтованого мислення.

Установлено, що розвиток критичного мислення передбачає поступовий перехід учнів від простого відтворення інформації та виконання готових інструкцій до її осмислення, порівняння, перевірки, оцінювання та використання для розв’язання проблемних ситуацій. Важливе значення у цьому процесі мають завдання, які передбачають пошук кількох варіантів розв’язання, виявлення та виправлення помилок, формулювання припущень, порівняння результатів і аргументацію власного вибору.

З’ясовано, що ефективними засобами розвитку критичного мислення на уроках інформатики є проблемні, пошукові, логічні та інформаційно-аналітичні завдання, а також методичні прийоми «Кошик ідей», «Дерево припущень», «Ромашка Блума», «Шість капелюхів». Їх систематичне використання створює умови для активної пізнавальної діяльності учнів, допомагає формувати вміння ставити запитання, висувати й перевіряти припущення, аналізувати результати та аргументувати власну думку.

Важливим є і педагогічно доцільне використання цифрових інтерактивних засобів. Їх цінність визначається не самим фактом застосування цифрових технологій, а характером діяльності, яку вони забезпечують. Якщо цифровий інструмент спонукає учня порівнювати, аналізувати, перевіряти

інформацію, знаходити помилки, обирати спосіб дії та пояснювати власне рішення, він стає дієвим засобом розвитку критичного мислення.

Водночас розвиток критичного мислення потребує системності та педагогічного супроводу. Провідна роль у цьому процесі належить учителю, який має добирати зміст і способи роботи відповідно до вікових можливостей учнів, створювати ситуації інтелектуального пошуку, підтримувати діалог, позитивно ставитися до помилок як до можливості для навчання та організовувати рефлексію.

Таким чином, розвиток критичного мислення молодших школярів у процесі вивчення інформатики доцільно забезпечувати через поєднання проблемного навчання, роботи з інформацією, цифрових інтерактивних засобів, діалогу, практичної діяльності та рефлексії. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні конкретних методичних моделей розвитку критичного мислення учнів 2–4 класів під час вивчення окремих тем інформатики та визначенні ефективних цифрових інструментів для організації такої діяльності.

Список використаних джерел

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

2. Бондар, К. Ю. (2025). Формування критичного мислення в молодших школярів засобами цифрових технологій на уроках «Я досліджую світ» у 4 класі : кваліфікаційна робота. Кривий Ріг. 86 с.

3. Бондар, К. Ю., Лисевич О. В., Павлик О. М. (2025) Інтеграція цифрових технологій у освітній процес для формування критичного мислення учнів початкової школи. *Acta Paedagogica Volynienses.* № 1. С. 101–115.

4. Лавренко, С. О. (2017). До питання про впровадження технології розвитку критичного мислення в сучасній початковій школі. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки».*17. Т. 3, № 75. С. 182–186.

5. Литвинов, А., Кириченко, Д. (2026). Цифрові інтерактивні платформи як засіб розвитку критичного мислення учнів початкової школи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки.* 2026. № 2 (61). С. 212–220.

6. Литвинов, А., Непомняща, Г. (2024). Розвиток критичного мислення молодших школярів на уроках інформатики. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки.* 2024. № 2 (55). С. 147–153.

7. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с.

8. Петрук, О. (2024). Особливості сучасних молодших школярів: орієнтири для навчальної взаємодії. *Український педагогічний журнал.* № 1. С. 132–140.

9. Шишак, А. (2024). Педагогічні умови формування інформаційно-цифрових умінь молодших школярів у процесі диджиталізації початкової освіти. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. № 40. С. 24–39

УДК 373.3.016:811.161.2

Ігор ДУДИК

магістрант факультету початкової освіти та мистецтва,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)
dudyk.ihor.vitaliiovych.poz@dspu.edu.ua

Світлана ЛУЦІВ

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)
s.lutsiw@dspu.edu.ua

ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «БУДОВА СЛОВА» У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У освітній програмі для молодших класів (1-4 класи) підкреслено важливість курсу української мови як невід'ємної частини загального навчального процесу в початковій школі. Мова виступає не лише окремим навчальним предметом, але й ключовим засобом засвоєння всіх інших шкільних дисциплін. Основною метою цього курсу є розвиток у молодших школярів комунікативної компетентності, що проявляється в умінні ефективно використовувати мову у спілкуванні, пізнанні навколишнього світу та вирішенні важливих життєвих завдань. Вивчення цієї навчальної дисципліни в початкових класах, за словами авторів Програми, забезпечує початкову мовну освіту молодших школярів. Це сприяє їхньому розумовому і мовленнєвому розвитку, що в подальшому допоможе формуванню особистості, яка вільно та комунікативно обґрунтовано використовує мовні засоби в різних формах, сферах та жанрах мовлення. У процесі опрацювання програмових вимог до розділу «Будова слова», учні молодших класів отримують практичні знання про

основу слова і закінчення, навчаються виділяти в основі корінь, суфікс і префікс. Школярі також спостерігають за словотвірною роллю суфіксів і префіксів у створенні нових слів, дізнаються, як завдяки афіксам наш словниковий запас поповнюється новими словами.

Ключові слова: *мислення, навчання, урок, учень початкової школи, будова слова.*

Ihor DUDYK
Master's Student at the Faculty of Primary Education and Art,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University (Drohobych, Ukraine)
dudyk.ihor.vitaliiovych.poz@dspu.edu.ua

Svitlana LUTSIV
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
at the Department of Fundamental Disciplines of Primary Education,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University (Drohobych, Ukraine)
s.lutsiw@dspu.edu.ua

STUDYING THE TOPIC OF «BUILDING WORDS» IN PRIMARY SCHOOL

The educational program for junior grades (grades 1-4) emphasizes the importance of the Ukrainian language course as an integral part of the general educational process in primary school. Language is not only a separate subject, but also a key means of mastering all other school subjects. The main goal of this course is to develop communicative competence in junior schoolchildren, which is manifested in the ability to effectively use language in communication, knowledge of the surrounding world and solving important life tasks. The study of this academic discipline in primary grades, according to the authors of the Program, provides primary language education for younger schoolchildren. This contributes to their mental and speech development, which will further help in the formation of a

personality who freely and communicatively uses language in various forms, spheres and genres of speech. In the process of working through the program requirements for the section «Word Structure», junior high school students gain practical knowledge about the base of a word and the ending, learn to distinguish the root, suffix, and prefix in the base. Schoolchildren also observe the word-forming role of suffixes and prefixes in the creation of new words, and learn how, thanks to affixes, our vocabulary is replenished with new words.

Keywords: *thinking, learning, lesson, elementary school student, word structure.*

Постановка проблеми. Виконання усіх вимог програми сприяє формуванню комунікативної компетентності молодших школярів, позитивно впливаючи на розвиток їх мовних умінь і навичок. Щодо змісту розділу «Будова слова», вивчення цього важливого аспекту заплановано в 3 класі.

Водночас, вже в 1-2 класах учні знайомляться зі спільнокореневими словами, що на практиці вчить їх знаходити спільну частину. В третьому класі під час роботи над розділом «Будова слова» учні отримують загальні уявлення про закінчення й основу слова, роль закінчення в зміні форми слова, а також про закінчення як засіб зв'язку слів у реченні. Вони засвоюють визначення закінчення через змінювання слів за питаннями та аналізують частини основи: корінь, префікс, суфікс, а також розбирають будову слова.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Педагог О. Савченко відзначає, що українську мову як державну слід вивчати в початкових школах усіх типів так, аби діти впевнено володіли нею та могли відчувати свою ментальність і культурні корені через мову (Савченко, 1997).

Відомий український науковець і методист М. Вашуленко підтверджує, що курс української мови у початкових класах має бути пізнавально-практичним (Вашуленко, 1913).

Педагог А. Зимульдінова наголошує на важливості ознайомлення учнів 3-го класу зі специфікою та роллю морфем у словах, а також з однокореневими

словами. У процесі роботи над такими словами варто закріплювати і поглиблювати знання про морфологічну структуру слова (Зимульдінова, 2008).

Ці знання сприяють формуванню орфографічних норм, а також мовленнєвих умінь і навичок. Вивчення теми «Будова слова» відіграє важливу роль у лінгвістичному розвитку учнів. Ознайомлення молодших школярів із морфологічною будовою слова та елементами словотвору відкриває можливості для систематичного розширення й уточнення дитячого словникового запасу, а також оволодіння способами розкриття лексичного значення слова.

Мета статті – з'ясувати особливості вивчення будови слова у початкових класах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розгляньмо основні риси вивчення елементів морфемної будови слова та словотвору на уроках української мови в початкових класах.

По-перше, акцент робиться на поступовий розвиток мовленнєвих навичок у дітей. Це передбачає вивчення складових частин слова, таких як корінь, префікс і суфікс, що допомагає учням краще зрозуміти структуру і значення нових слів.

По-друге, важливою є інтерактивна форма навчання. Ігрові методи, використання наочних матеріалів і практичні вправи сприяють зацікавленості дітей і полегшують сприйняття інформації. Крім того, на уроках активно обговорюються приклади різних способів словотворення. Це може включати аналіз походження слів, створення нових слів шляхом зміни їх морфемного складу та розуміння значення отриманих форм. Загалом, ці підходи не лише розширюють словниковий запас учнів, але й розвивають у них критичне мислення та творчі здібності у вивченні рідної мови.

У третьому класі під час вивчення розділу «Будова слова» учні отримують загальні знання про закінчення та основу слова. Вони дізнаються про роль закінчення як частини слова, яка змінює його форму, хоча термін спеціально не використовується.

На прикладах з різних частин мови діти вчаться як закінчення допомагає зв'язати слова у реченні, визначають його шляхом зміни слів за запитаннями, а також знайомляться із частинами основи: коренем, префіксом і суфіксом.

Учні досліджують корінь і спільнокореневі слова та аналізують будову слова. Під час заняття учні:

- спостерігають за значенням споріднених слів;

- визначають корені у запропонованих словах і підбирають спільнокореневі слова з часто вживаними коренями;

- складають речення зі спільнокореневими словами, щоб зрозуміти значення кореня, і аналізують слова з омонімічними коренями;

- навчаються вимовляти і писати слова з ненаголошеними звуками [е], [и] в коренях, які перевіряються чи не перевіряються наголосом;

- дізнаються про словотворчу роль префіксів, особливості утворення слів з найбільш уживаними префіксами, та складають з ними словосполучення і речення;

- спостерігають за звучанням і написанням префіксів, які співзвучні з прийменниками;

- опанують правопис префіксів роз-, без- і звертають увагу на збіг однакових приголосних звуків на межі префікса і кореня (беззубий, беззвучний, беззмістовний, роззолочений, роззуватись, роззиратись);

- практично знайомляться з написанням префіксів з- (с-);

- навчаються правильно переносити слова з префіксами.

Вивчення цього розділу орієнтоване на практичні навички й дозволяє вчителю зосередити увагу учнів на лексичній спорідненості слів, які належать до різних частин мови. Використовуючи практичні приклади, вчитель може навчити школярів виконувати основні вправи зі словотворення, звертаючи при цьому увагу на зміни у семантиці слів, тобто в їхньому лексичному значенні. Важливо зазначити, що ця тема спрямована на збагачення, уточнення, пояснення та активізацію словникового запасу учнів, а також на правильне використання лексичних засобів мови у власному мовленні.

Висновки. Отже, під час підготовки до уроків на тему «Будова слова» вчителю слід пам’ятати, що кожен учень унікальний. Тому методи й прийоми навчання можуть бути різноманітними, але мають одну спільну мету – забезпечити належне освоєння програмного матеріалу. Це передбачає формування у учнів мовних знань, умінь та навичок для ефективного засвоєння курсу української мови й отримання міцних знань.

Список використаних джерел

1. Вашуленко, М., Мельничайко, М., Васильківська, Н. (2013) Українська мова: підручник для 3 класу загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою К.: Видавничий дім «Освіта». 192 с.
2. Зимульдінова, А., Проць, М. (2006) Методичні рекомендації щодо складання державного іспиту з методики викладання української мови для студентів спеціальності «Початкове навчання» освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр». Навчально-методичний посібник. Дрогобич. 135 с.
3. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1 – 4 класи. – Інтернет ресурс. – Режим доступу: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli
4. Проць, М., Зимульдінова, А. (2008) Методика викладання української мови в початкових класах (методика фонетики, граматики, правопису). Частина ІІІ. Навчально-методичний посібник. Дрогобич: Вимір. 279 с.
5. Савченко, О. (1997) Сучасний урок в початкових класах. Посібник для вчителя. Київ: Магістр-S. 255 с.

УДК 373.3.091.31:37.011.3-052

Оксана ЖИГАЙЛО

кандидат психологічних наук, доцент
кафедри педагогіки та методики початкової освіти,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)
o.zhigailo@dspu.edu.ua

Марія КАНАФОЦЬКА

магістрантка факультету початкової освіти та мистецтва,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)
maria.kanafotska.2004@gmail.com

ГРУПОВІ ФОРМИ РОБОТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті висвітлено теоретичні та прикладні аспекти застосування групових форм роботи на уроках математики в початковій школі як ефективного інструменту реалізації компетентнісного підходу в контексті концепції Нової української школи. Проаналізовано науковий доробок вітчизняних та зарубіжних дослідників щодо впливу колективної навчальної діяльності на розвиток логічного й критичного мислення, емоційного інтелекту та комунікативних навичок молодших школярів. Описано ключові підходи до організації групової взаємодії (кооперативне, диференційоване та проєктно-дослідницьке навчання) та схарактеризовано конкретні методичні прийоми, зокрема «Ажурна пилка», ротація станцій та навчання через взаємодію. Акцентовано увагу на зміні ролі вчителя – від ретранслятора знань до фасилітатора навчального процесу. Визначено практичні рекомендації щодо підвищення ефективності групової роботи, зокрема через гнучке

формування груп, часовий менеджмент і створення психологічно безпечного освітнього середовища.

Ключові слова: *групова робота, початкова школа, уроки математики, ключові компетентності, Нова українська школа, фасилітація, інтерактивні методи, кооперативне навчання, критичне мислення.*

Oksana ZHYHAILO
PhD in Psychology, Associate Professor
at the Department of Pedagogy and Primary Education Methodology,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University (Drohobych, Ukraine)
o.zhigailo@dspu.edu.ua

Mariia KANAFOTSKA
Master's Student at the Faculty of Primary Education and Art,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University (Drohobych, Ukraine)
maria.kanafotska.2004@gmail.com

GROUP WORK FORMS AS A MEANS OF DEVELOPING KEY COMPETENCIES IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

The article highlights the theoretical and applied aspects of implementing group work forms in primary school mathematics classes as an effective tool for executing the competency-based approach within the framework of the New Ukrainian School concept. The scientific contributions of domestic and foreign researchers regarding the influence of collaborative learning activities on the development of logical and critical thinking, emotional intelligence, and communication skills of primary school students are analyzed. Key approaches to organizing group interaction (cooperative, differentiated, and project-based research learning) are described, alongside specific methodological techniques, including «Jigsaw», station rotation, and peer learning. Special emphasis is placed on the

shifting role of the teacher – from a transmitter of knowledge to a facilitator of the learning process. Practical recommendations for enhancing the effectiveness of group work are provided, focusing on flexible group formation, time management, and the creation of a psychologically safe educational environment.

Keywords: *group work, primary school, mathematics lessons, key competencies, New Ukrainian School, facilitation, interactive methods, cooperative learning, critical thinking.*

Постановка проблеми. Робота в групах на уроках математики для учнів початкових класів є ефективним інструментом, що вивчали як вітчизняні, так і зарубіжні педагоги та психологи. Основна ідея їхніх досліджень полягає в тому, що спілкування між учнями під час розв'язування математичних завдань не лише сприяє швидкому знаходженню відповідей, а й розвитку логіки, критичного мислення та навичок аргументації власної думки.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Найбільший внесок у дослідження цієї теми зробили такі українські дослідники та методисти як О. Савченко, С. Скворцова та Н. Онопрієнко. Дидактичні аспекти організації групової роботи учнів початкових класів також досліджували Я. Кодлюк, Н. Бібік, О. Пометун.

Авторами структурованої системи роботи в групах та психології розвитку дитини стали Жан Піаже, Лев Виготський, Девід Джонсон, Роджер Джонсон, Спенсер Каган, Роберт Славін, Шалва Амонашвілі.

Основний висновок учених полягає в тому, що спільна робота в групах у математиці початкових класів є ефективною лише у випадках, коли завдання вимагають спільного пошуку, а не є простою технічною роботою, яку можна виконати самостійно. Особливо добре для груп підходять комбінаторні задачі, логічні ребуси та геометричне моделювання.

Мета статті: здійснити теоретичний аналіз та систематизувати практичні підходи до організації групової роботи на уроках математики в початкових

класах як засобу формування ключових компетентностей молодших школярів у контексті вимог Нової української школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Групова робота – це колективна діяльність учнів та вчителів, що включає різноманітні форми взаємодії, від репродуктивної до дослідницької, пошукової та колективної. Вона передбачає пряму взаємодію учнів та спільну узгоджену діяльність. Досвід застосування групової роботи у класі підтверджує, що цей метод навчання дозволяє успішно виконувати освітні завдання.

Учні, використовуючи цю форму навчання, не лише опановують шкільну програму, а й здобувають безліч навичок, які будуть корисні в житті та на їхньому професійному шляху. Крім того, через такий підхід формується система культурних цінностей особистості за рахунок групової взаємодії. Тому системний та діяльнісний підходи, у тому числі групова робота, є основою сучасної освіти.

Групова форма роботи є необхідною складовою сучасного освітнього процесу. Залежно від спрямованості та методів взаємодії учасників, види групової роботи можна класифікувати на декілька основних категорій.

Однією з найпоширеніших форм групової роботи є колективне обговорення. Учні об’єднуються в групи для обговорення певних питань або задач, обміну думками та ідеями. Цей метод сприяє сприйняттю різних точок зору.

Іншим популярним видом групової роботи є проєктна діяльність. Учні об’єднуються для спільного вирішення практичних завдань, створення проєктів або досліджень. Цей підхід допомагає розвивати творчі здібності, командну працездатність та організаційні вміння.

Також важливою формою групової роботи є рольові ігри. Учні відіграють визначені ролі у вигаданій ситуації або ігровому сценарії, що сприяє розвитку емпатії, вміння співпрацювати та швидко ухвалювати рішення.

Використання цих підходів у сучасній школі дозволяє зробити навчання більш ефективним та захопливим для всіх учасників освітнього процесу. Для

того щоб групова робота у початкових класах була успішною, а не справляла враження керованого хаосу, вчителю необхідно мати на озброєнні чіткий комплект стратегій. В учнів початкових класів навички співпраці ще не повністю сформовані, тому організація процесу має велике значення.

У сучасній початковій школі групова робота перетворює роль вчителя з пасивного ретранслятора знань на фасилітатора, який допомагає та координує діяльність учнів. Ефективність такого процесу залежить від регулярності використання: якщо групові завдання проводити лише раз на місяць, результату не буде помітно, проте впровадження групової роботи в щоденне навчання дозволить учням швидше навчитися самоорганізації.

Важливе місце у підготовці вчителя до уроку відводиться вибору активних методів роботи, сприятливих для кращого засвоєння навчального матеріалу. Однією з таких форм є групова робота, яку можна використовувати під час вивчення нового матеріалу, тренування навичок, узагальнення теми та у межах проєктної діяльності. Всі вчителі прагнуть того, щоб учні активно працювали на уроках, отримуючи якісні знання. Групова робота створює найкращі умови для залучення кожного учня до активної участі на уроці, оскільки стимулює мислення кожного учасника, сприяє обміну думками та взаємному навчанню через дискусії та діалоги.

Зміна у підході до навчання полягає у тому, що акцент переходить від запам'ятовування до розвитку навичок мислення, спілкування та діяльності. Учні, які вже змалку часто занурені в гаджети, можуть мати проблеми з вмінням спілкуватися особисто, проявляти емпатію та концентрацію, зосереджувати увагу. Групова робота в класі може стати ефективним заходом проти цифрової ізоляції. Основні навички, необхідні для сучасних учнів, – це не лише знання предметів, а також готовність і здатність вирішувати життєві завдання. У початкових класах закладається фундамент для подальшого життя. Компетентності перетворюють «суху» теорію на практичні інструменти для життя (Пометун, Пироженко, 2004).

Неможливо навчити учнів початкових класів навичок комунікації та спільної роботи у команді, якщо вони лише сидять за партою та слухають пояснення вчителя. Коли учні працюють у командах з 3–5 учасників, відбуваються важливі процеси їхнього зростання: розвиток критичного мислення та уміння висловлювати свої думки, пояснювати власну позицію та слухати думки інших; емоційний інтелект та толерантність – у групах учні стикаються з різноманітними точками зору та навчаються досягати компромісу, не ображати один одного, співчувати і підтримувати тих, кому це потрібно. Відбувається розподіл ролей та відповідальності: кожен учасник групи бере на себе певну роль (лідера, генератора ідей, доповідача тощо), що навчає відповідальності – «якщо я не виконаю свою частину, це може призвести до програшу всієї команди» (Славін, 2013).

Важливим є зниження страху перед помилками: майже всі члени команди відчувають психологічну підтримку під час виконання складних завдань. Вони розглядають помилки не як особистий провал або невдачу, а як нову задачу, яку можна разом вирішити.

Ці методи перетворюють навчальний клас із місця, де учні пасивно отримують інформацію, на простір, де вони вчаться співпрацювати, розвивати навички спілкування та креативно мислити. Такий підхід формує не лише знання для тестів, а й підготовлює їх до успішного життя у реальному світі.

Аналіз науково-методичної літератури підтверджує, що використання методів групової роботи під час уроках математики у початковій школі є одним з найбільш ефективних засобів реалізації компетентнісного підходу, що є основою концепції Нової української школи. Математика зазвичай вважається предметом із високим рівнем абстракції, і саме групова робота допомагає закріпити на практиці теоретичні концепції за допомогою практичного підходу.

У вітчизняній і зарубіжній педагогіці групова робота розглядається через призму соціоконструктивізму. З погляду когнітивної психології визначено, що когнітивний розвиток учнів початкових класів найбільш ефективно відбувається під час соціальної взаємодії. На уроках математики це

проявляється у таких аспектах, як математична мова: спільне розв'язання задач стимулює учнів висловлювати свої математичні міркування у словесній формі (пояснюючи алгоритм додавання, аргументуючи вибір дії); а також як трансформація помилок: дослідження показують, що у групах учні швидше виявляють логічні помилки одне в одного, що сприяє розвитку самоконтролю і критичного мислення.

У науковій літературі відзначають кілька основних підходів до організації групової роботи на уроках математики, що різняться за метою, структурою та роллю вчителя.

Один із таких підходів – це кооперативне навчання, де учні працюють у групах із різним рівнем знань. Кожен учень має відведену роль, а успіх групи залежить від індивідуального внеску кожного. Наприклад, у математиці це може бути спільне розв'язання складної сюжетної задачі на рух, де кожен учень займається відповідною частиною – один малює схему, інший записує вираз, третій перевіряє обчислення.

Диференційований підхід означає формування груп на основі навчальних досягнень або темпу роботи для виконання завдань різної складності. Наприклад, група «А» працює над базовими рівняннями, група «Б» вирішує складніші рівняння, а група «В» складає рівняння за малюнком.

Проєктно-дослідницький підхід полягає у спільній роботі груп над розв'язанням реальних життєвих задач за допомогою математики як інструменту. Наприклад, проєкт «Плануємо бюджет свята» або «Рецепт печива», де учням потрібно збільшити пропорції інгредієнтів у три рази для всього класу.

Учені розробили багато методів, які можуть бути використані на уроках математики в початкових класах. Ми розглянемо найпопулярніші з них за трьома ключовими критеріями: метод/технологія, спосіб реалізації на математиці, переваги та ризики методу (Нова українська школа).

«Ажурна пилка» – учні розділяються на «домашні» та «експертні» групи. Кожна експертна група вивчає конкретну частину тему (наприклад,

геометричні фігури: куб, куля, циліндр), а потім ділиться своїми знаннями з іншими учнями. Цей метод сприяє максимальній участі учнів і розвиває їхні математичні навички, адже учень стає «вчителем». Однак він вимагає великої кількості часу та високого рівня самоорганізації, що може бути складним для учнів початкових класів.

Робота в парах («Думай-Пара-Ділись») – вчитель задає усне завдання (наприклад, усний рахунок), учень розв’язує його самостійно, обговорює з сусідом і потім представляє відповідь. Цей метод забезпечує швидку організацію та безпечне середовище для сором'язливих учнів. Проте, якщо пари не збалансовані, один учень може не давати іншому виявити себе.

Навчання через взаємодію: учні працюють почергово в парі як «вчитель» та «учень», використовуючи картки (наприклад, для перевірки таблиці множення). Цей метод сприяє швидкій автоматизації обчислювальних навичок та розвитку емпатії. Однак існує ризик механічного запам’ятовування (зазубрювання) без глибокого розуміння математичних процесів.

Організація математичних центрів (ротація станцій) включає розподіл класу на 3 – 4 зони: станцію з вчителем (зі складними темами), станцію ІКТ (математичні ігри на планшетах) та станцію практики (використання Лего або танграмів). Цей підхід ідеально підходить для змішаного навчання, сприяє високій динаміці та залученню різних органів чуття. Однак вимагає значної підготовки вчителя та чітких правил переходу між станціями (Скворцова, Онопрієнко, 2019).

Узагальнюючи результати щодо навичок, які можна набути через спільну роботу в групах на уроках математики, можна виділити такі аспекти. У межах математики робота у групах допомагає краще зрозуміти концепції, потребуючи пояснень для інших.

Успішність групової роботи залежить від правильного структурування вчителем, який визначає чіткі ролі, правила взаємодії та критерії оцінювання індивідуальних і групових досягнень.

Аналіз джерел дозволяє зробити три ключові висновки.

Одним із них є значущість практичного контексту. Наприклад: розрахунок периметра класу для купівлі плінтуса. Особлива увага приділяється збалансованій оцінці результатів.

Дослідження рекомендують розпочинати з групової роботи у початкових класах і поступово переходити до більш складних та тривалих групових завдань та проєктів, наприклад, у 3 – 4 класах використовувати методику «Ажурна пилка» (Пометун, Пироженко, 2004).

Підсумовуючи вищесказане, стає очевидним, що групова робота на уроках математики у початкових школах є не лише методикою, але і важливою частиною сучасного освітнього середовища Нової української школи. Вдала інтеграція цієї форми навчання передбачає від учителя гнучкість, готовність до психологічних змін та високий рівень майстерності у роботі як фасилітатора.

Для покращення цього процесу в роботі вчителів початкових класів важливо виділити кілька стратегічних напрямків: гнучкість у формуванні груп – щоб уникнути створення постійних соціальних ієрархій у класі (коли сильні учні завжди на передньому плані, а слабкі залишаються в тіні), склад груп потрібно регулярно змінювати; це може бути випадкове розподіл за кольорами карток або геометричними фігурами, або здійснюватися цілеспрямовано відповідно до конкретної цілі уроку (Бібік, 2014).

Чіткий годинниковий план (тайм-менеджмент) допоможе учням початкових класів, так як вони легко втрачають увагу, якщо діяльність стає затяжною. Використання пісочних годинників або візуальних таймерів на екрані може допомогти групам у триманні уваги на завданні та в розподілі часу.

Створення атмосфери психологічної безпеки є важливим завданням для вчителя. Важливо прагнути до того, щоб учні відчували, що помилка є лише кроком у навчанні і розвитку. Коли учні відчувають себе впевненіше і не бояться помилитися перед однокласниками, їхнє творче та логічне мислення під час математичної роботи посилюється. Можливості для подальших досліджень включають у себе більш докладне вивчення впливу цифрових інструментів та інтерактивних математичних ігор на якість групової взаємодії.

Поєднання традиційних і сучасних методів навчання, таких як використання цеглинок LEGO або танграмів, може значно покращити розвиток ключових навичок молодших школярів і підготувати їх до викликів сучасного світу.

Висновки. Групова робота на уроках математики в початкових класах є ефективним інструментом реалізації компетентнісного підходу НУШ, який трансформує вивчення абстрактних матеріалів на практичний досвід, активно розвиваючи в учнів критичне мислення, комунікативність та емоційний інтелект. Застосування інтерактивних методик (ротація станцій, «Ажурна пилка», кооперативні та проєктні завдання) перетворює вчителя на фасилітатора, а запорукою успіху цієї системи є системність, гнучкий розподіл груп, чіткий тайм-менеджмент і створення психологічно безпечного середовища, де помилка сприймається як точка зростання.

Список використаних джерел

1. Амонашвілі, Ш. О. (2011). Гуманна педагогіка. *Актуальні питання початкової освіти.* Київ: Академія. 248 с.
2. Бібік, Н. М. (2014). Формування ключових компетентностей учнів початкової школи: науково-методичний посібник. Київ: *Педагогічна думка*. 200 с.
3. Виготський, Л. С. (2004). Мислення і мова / пер. з уч. наук. ред. Львів: Літопис. 356 с.
4. Каган, С. (2018). Кооперативне навчання: базові структури та методичні рекомендації для вчителів. Київ: Освіта. 180 с.
5. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
6. Піаже, Ж. (2009). Психологія дитини / пер. з франц. Харків: Фоліо. 192 с.
7. Пометун, О. І., Пироженко, Л. В. (2004). Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник. Київ: Видавництво А.С.К. 192 с.

8. Савченко, О. Я. (2016). Ключові компетентності – інноваційний результат якості початкової освіти. *Початкова школа.* № 4. С. 1–5.

9. Скворцова, С. О., Онопрієнко, Н. П. (2019). Методика навчання математики в 1–4 класах: навчально-методичний посібник для вчителів. Харків: Вид-во «Ранок». 320 с.

10. Славін, Р. (2013). Кооперативне навчання: модель соціоконструктивізму в сучасній освіті. Педагогіка та психологія. Вип. 2. С. 45–53.

УДК 373.3.015.3:159.955.6:51

Оксана ЖИГАЙЛО

кандидат психологічних наук, доцент
кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)
o.zhigailo@dspu.edu.ua

Юлія-Ярина СВІТА

магістрантка факультету початкової освіти та мистецтва,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)
kechaylia@gmail.com

ЛОГІЧНІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ РОЗУМОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті висвітлено актуальність і методичні засади використання логічних завдань як ефективного інструменту розвитку когнітивних здібностей, а також критичного й абстрактного мислення учнів початкової школи. Обґрунтовано важливість систематичного впровадження нестандартних вправ у період вікового переходу дітей від конкретно-образного до словесно-логічного мислення. У статті подано та детально охарактеризовано типологію логічних задач за рівнем складності й механізмами впливу на розумову діяльність школярів, що включає: задачі-жарти та вправи на увагу, матричні задачі на встановлення відповідностей, завдання на порівняння та транзитивність відношень, комбінаторні задачі та вправи на заперечення, алгоритмічні задачі (на переливання, зважування та переправи). Окрему увагу приділено практичним вимогам до організації навчального процесу, зокрема принципам наочності, систематичності

матеріалу. Стаття доводить, що регулярне розв'язання логічних завдань сприяє підвищенню навчальної мотивації, формуванню аналітичних навичок та успішній адаптації молодших школярів до подальших інтелектуальних викликів.

Ключові слова: *початкова освіта, логічні задачі, критичне мислення, когнітивний розвиток, класифікація задач, учень початкових класів.*

Oksana ZHYHAILO
PhD in Psychology, Associate Professor
of the Department of Fundamental Disciplines of Primary Education,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
o.zhigailo@dspu.edu.ua

Julia-Yarina SVITA
student of the Faculty of Primary Education and Art,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
kechaylia@gmail.com

LOGICAL PROBLEMS AS A MEANS OF FORMING MENTAL ABILITIES PRIMARY CLASS STUDENTS

The article highlights the relevance and methodological principles of using logical tasks as an effective tool for developing cognitive abilities, as well as critical and abstract thinking of primary school students. The importance of systematic implementation of non-standard exercises during the age transition of children from concrete-figurative to verbal-logical thinking is substantiated. The article presents and describes in detail the typology of logical problems according to the level of complexity and mechanisms of influence on the mental activity of schoolchildren,

which includes: joke problems and attention exercises, matrix problems for establishing correspondences, problems for comparison and transitivity of relations, combinatorial problems and exercises for negation, algorithmic problems (for overflow, weighing and crossing). Particular attention is paid to the practical requirements for the organization of the educational process, in particular the principles of clarity, systematicity of the material. The article proves that regular solving of logical problems contributes to the increase of educational motivation, the formation of analytical skills and the successful adaptation of younger schoolchildren to further intellectual challenges.

Keywords: *primary education, logical problems, critical thinking, cognitive development, classification of problems, primary school student.*

Постановка проблеми. Сучасна початкова освіта вимагає орієнтації навчального процесу на розвиток особистості дитини, її критичного мислення та когнітивних здібностей, а не лише на засвоєння готових знань. У молодшому шкільному віці (6–10 років) відбувається критично важливий перехід від конкретно-образного до словесно-логічного мислення. Проте традиційні методики навчання математики здебільшого орієнтовані на розв’язання шаблонних задач, що тренують переважно оперативну пам’ять та базові обчислювальні навички, призводячи до механічного заучування алгоритмів.

Окреслена суперечність полягає в тому, що стандартний навчальний матеріал не забезпечує повноцінного розвитку вищих когнітивних функцій (аналізу, синтезу, абстрагування та узагальнення), тоді як потенціал логічних задач використовується фрагментарно й без чіткої системи. Відтак виникає проблема необхідності теоретичного обґрунтування та розробки системної класифікації логічних задач (від простих вправ на увагу до складних алгоритмічних завдань), а також визначення методичних умов їх поетапного впровадження для ефективного формування гнучкого й критичного мислення молодших школярів.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Велике коло відомих українських та зарубіжних науковців, педагогів і психологів досліджувало використання логічних задач як засобу формування розумових здібностей, логічного й критичного мислення учнів початкових класів. Такі учені як О. Митник, Н. Листопад, М. Богданович, Л. Бондаренко, Т. Браілко, О. Ліба, А. Столяр, Ж. Піаже внесли значний внесок у розробку методик інтеграції логічних задач у освітній процес початкових школи.

Таким чином, інтеграція логічних задач у навчальний процес допоможе учням початкових класів розвивати не лише свої розумові здібності, а й підготувати їх до успішного навчання у школі та у майбутньому житті.

Мета статті – теоретично обґрунтувати методичні засади використання логічних задач у освітньому процесі початкової школи, а також розробити їх класифікацію за видами та рівнями складності для цілеспрямованого розвитку когнітивних здібностей, аналітичного й критичного мислення молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. В учнів початкових класів віком від 6 до 10 років спостерігається перехід від конкретно-образного до логічно-словесного мислення. У цьому віці їх психіка активно розвивається, вони вчаться аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати та класифікувати. Проте без належного керівництва цей процес може бути ускладнений.

Зазвичай стандартні завдання (наприклад, з використанням шаблону для двох операцій) допомагають лише тренувати пам’ять та навички обчислення.

Логічні завдання – це завдання, для вирішення яких зазвичай не потрібні складні математичні обчислення, а важливою є правильна послідовність міркувань, виявлення прихованих зв’язків та закономірностей (Митник, 2020).

Розглянемо основні групи логічних задач, які доцільно впроваджувати в освітній процес.

Ефективність розвитку когнітивних навичок учнів початкових класів напряму залежить від різноманітності використаного навчального матеріалу.

Повторення однотипних завдань може вести до механічного вивчення алгоритмів, що уповільнює розвиток гнучкого мислення. Для систематичного навчання вищих когнітивних функцій, таких як аналіз, синтез, абстрагування та узагальнення, в початкових класах використовується класифікація логічних завдань, яка поділена за механізмами мислення та рівнями складності. При розгляді основних груп логічних задач, цілком доцільним є їх впровадження в процес навчання (Гісь, 2021).

1. Задачі-жарти та задачі на увагу.

Логічні задачі на увагу та задачі-жарти є основним типом задач, що часто використовуються в початкових класах (зазвичай у 1 – 2 класах). Основна мета цих задач полягає в тому, щоб порушити звичайні шаблони, спонукати до уважного читання та розвивати критичне мислення.

Вони навчають учнів дивитися глибше, а не приймати перші очевидні відповіді, аналізувати конкретну ситуацію.

Наприклад, у задачі з мандаринами, де два батьки та двоє синів ділять три мандаринки порівну, не розрізаючи їх, вчать розуміти складність родинних зв’язків та виключати стереотипи, що кожна особа має бути індивідуальною. Відповідь на це завдання полягає у тому, що за столом сиділи три людини: дідусь, батько та син (бо батько також є сином дідуся).

2. Задачі на встановлення відповідностей (матричні задачі).

Ці задачі є ефективним способом для розвитку аналітичних та синтетичних дій. Вони стимулюють учня зберігати в пам’яті кілька умов одночасно та послідовно виключати недійсні варіанти. У 3 – 4 класах учнів навчають будувати логічні таблиці (матриці) для вирішення таких логічних задач.

Наприклад: Михайлик, Степан та Іван грали м’ячами трьох кольорів: синього, зеленого і червоного. У Михайлика не був синій м’яч і не був зелений. У Степана не був синій. Якого кольору був м’яч у кожного хлопчика?

Ці задачі сприяють розвитку вміння формулювати гіпотези та робити спростування. Якщо у Михайлика не було синього або зеленого м’яча, то,

використовуючи метод виключення, можна визначити, що в нього був червоний м’яч. А отже, у Степана не був синій і не був червоний (тому що він у Михайлика), залишається зелений. Івану лишається синій м’яч.

3. Задачі на впорядкування та порівняння (транзитивність відносин).

Ці задачі спрямовані на стимулювання розвитку абстрактного та просторово-логічного мислення, такі задачі сприяють умінню учнів будувати ланцюжки порівнянь на основі непрямих даних, використовуючи поняття «більше-менше», «вище-нижче», «молодший-старший».

Наприклад, Юля вища за капітана шкільної команди, проте нижча за свою подругу Олену, а Тетяна вища за Олену. Задача полягає у тому, щоб учні визначили, хто з дівчат найвищий, а хто – найнижчий, встановлюючи транзитивні зв’язки (якщо A < B, а B < C, то A < C).

Учень уявляє або наносить на папір вертикальну лінію, де розміщує Тетяну, Олену, Юлю та капітана. Відповідно до вправи, Тетяна буде найвищою, а капітан – найнижчим.

4. Задачі на заперечення та комбінаторне виключення.

Ці задачі сприяють розвитку прогностичних здібностей та навичок при розрахунках найгіршого (або граничного) сценарію подій. Вони часто використовуються в математиці на олімпіадах для учнів початкових класів.

Наприклад, маючи в темній шафі 4 сині та 6 чорних шкарпеток, скільки мінімально необхідно взяти шкарпеток навгад, щоб серед них впевнено була хоча б одна пара шкарпеток одного кольору?

Ці задачі спрямовані на навчання учнів логіці. Якщо витягнути дві шкарпетки, вони можуть мати різні кольори (синій та чорний). Проте третя шкарпетка обов’язково матиме один із цих кольорів, утворюючи пару. Відповідь: 3 шкарпетки.

5. Алгоритмічні задачі (на переправи, переливання та зважування).

Найскладніший вид логічних задач, який активно розв’язують учні 4 класу, спрямований на розвиток оперативної складової мислення – уміння планувати послідовність дій, створювати крок за кроком алгоритми,

передбачати наслідки кожного кроку і шукати найкоротший шлях до досягнення мети.

Наприклад, у завданні на переливання: як заповнити точно 4 літри води, використовуючи 3-літровий та 5-літровий контейнери? Ця задача розвиває мислення (здатність проаналізувати кроки вперед і назад).

Учень складає алгоритм дій: наповнити повністю 5-літровий контейнер; перелити з нього 3 літри в 3-літровий контейнер (в 5-літровому залишиться 2 літри); вилити воду з 3-літрового контейнера; перелити 2 літри з 5-літрового у 3-літровий (тепер у 3-літровому є місце ще для 1 літра); знову заповнити повністю 5-літровий контейнер; додати з нього воду до 3-літрового, де залишиться лише 1 літр. В результаті у 5-літровому контейнері залишиться рівно 4 літри води.

Запропонована класифікація дозволяє вчителю початкових класів створювати індивідуальний шлях розвитку учнів поетапно, що передбачає поступовий перехід мислення учня від конкретного до абстрактного. Використання всіх п'яти типів логічних задач у регулярному та збалансованому режимі сприяє досягненню цієї мети.

Логічні задачі допомагають розвивати розумові здібності учнів початкових класів у таких напрямках (Васильєва, 2022):

1. Гнучкість та нестандартність мислення: учень навчається приймати відмову від усталених шаблонів, шукає різні варіації розв'язку задачі та дивиться на проблему з різних ракурсів.

2. Аналітико-синтетичні навички: робота з текстом задачі допомагає виділяти головне (умову), відкидати надлишкове, дробити загальне на окремі частини і збирати їх у логічний висновок.

3. Критичне мислення: учні навчаються сумніватися у очевидних (на перший погляд) відповідях, перевіряти свої припущення на відповідність логіці.

4. Розуміння причинно-наслідкових зв’язків: учні вчаться мислити згідно схеми «Якщо..., то...», «Оскільки..., отже...».

У початковій освіті важливий акцент робиться на розвиток особистості учня та його пізнавальних та розумових здібностей, а не лише на накопиченні знань. Молодший шкільний вік визнається найбільш чутливим періодом для формування логічного мислення.

Логічні задачі відрізняються тим, що вони створюють для учнів інтелектуальне виклик, спонукають до дослідження та розвивають їхній дослідницький інтерес, на відміну від звичайних задач, де процес вирішення відомий наперед. Логічні задачі вимагають від учнів початкових класів самостійного пошуку шляхів вирішення проблеми.

Розв'язання таких логічних задач сприяє розвитку основних когнітивних функцій (Савченко, 2011):

1. Порівняння – коли учень порівнює спільні та відмінні риси об'єктів у задачі.

2. Класифікація – розподіл елементів за певними ознаками (наприклад, за допомогою таблиць істинності або кругів Ейлера).

3. Узагальнення – здатність зробити загальний висновок на основі декількох фактів.

Відмінне розв'язання логічних задач викликає в учнів початкових класів почуття інтелектуального задоволення, підвищує самооцінку та сприяє формуванню позитивної мотивації до навчання взагалі. Таким чином, логічна задача створює основу для подальшого успішного навчання та розвитку критичного мислення учнів початкових класів.

Логічні задачі повинні бути систематичними (не рідко, а на кожному уроці, як «хвилинка кмітливості»); повинні бути доступні за рівнем складності (від простих загадок-жартів у 1 класі до складніших матричних задач у 4 класі); при їх вирішенні має використовуватися візуалізація (схеми, малюнки, таблиці), оскільки абстрактне мислення учнів ще формується (Богданович, Козак, Король, 2019).

Висновки. У висновках дослідження доведено, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом для переходу від конкретно-образного до словесно-

логічного мислення, а систематичне використання логічних задач (задач-жартів, матричних, комбінаторних, алгоритмічних та завдань на впорядкування) виступає ефективним засобом подолання шаблонності й формування вищих когнітивних функцій учнів. Запропонована класифікація та методичні умови їх впровадження – зокрема регулярність, наочність і поетапне ускладнення матеріалу – забезпечують розвиток аналітико-синтетичних навичок, гнучності й критичності мислення, а також підвищують навчальну мотивацію та впевненість школярів у власних інтелектуальних силах.

Список використаних джерел

1. Богданович, М. В., Козак, М. В., Король, Я. А. (2019). Методика викладання математики в початкових класах: підручник. 4-те вид., переробл. і доповн. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 360 с.

2. Васильєва, Д. В. (2022). Розвиток логічного мислення молодших школярів на уроках математики в умовах НУШ. *Початкова школа.* № 4. С. 15–21.

3. Гісь, О. О. (2021). Планета Міркувань: розвиток продуктивного мислення молодших школярів. *Початкова освіта.* № 12 (924). С. 24–31.

4. Кочерга, О. В. (2023). Психолого-педагогічні особливості розвитку мислення дітей молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми психології:* Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Т. 14, вип. 5. С. 112–125.

5. Митник, О. Я. (2020). Логіка в початкових класах: навч.-метод. посібник для вчителя. Київ: Початкова школа. 144 с.

6. Савченко, О. Я. (2011). Розвивальний потенціал змісту початкової освіти: монографія. К.: Педагогічна думка. 224 с.

7. Шарко, В. Д. (2018). Сучасний урок: технологічний аспект: посібник для вчителів. К.: СПД Богданова А. М. 220 с.

УДК 378.011.3-051:004:374.7

Володимир КОВАЛЬЧУК

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти

Дрогобицький державний педагогічний університет

імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

v.kovalchuk@dspu.edu.ua

Роксолана БРИК

магістрантка факультету початкової освіти та мистецтва,

Дрогобицький державний педагогічний університет

імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

roksolana.bryk@dspu.edu.ua

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ПЛАТФОРМ ДЛЯ САМООСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті розглянуто можливості використання цифрових платформ для самоосвіти майбутнього педагога в умовах цифрової трансформації освіти. Обґрунтовано необхідність формування у здобувачів педагогічної освіти готовності до безперервного професійного розвитку та самостійного оновлення знань, умінь і професійного досвіду. Розкрито сутність самоосвіти майбутнього педагога як цілеспрямованої самостійної діяльності, спрямованої на розширення професійних знань, розвиток цифрової компетентності та вдосконалення педагогічної майстерності. Охарактеризовано потенціал цифрових освітніх платформ як доступного середовища для самостійного навчання, вибору освітнього контенту, проходження онлайн-курсів, виконання практичних завдань, самооцінювання та рефлексії. Проаналізовано можливості використання в самоосвітній діяльності майбутніх педагогів таких ресурсів, як Дія.Освіта, Prometheus, EdEra, а також платформ для

організації навчальної взаємодії та доступу до освітніх матеріалів. Визначено, що цифрові платформи сприяють індивідуалізації навчання, забезпечують гнучкість щодо часу й темпу опрацювання матеріалу та створюють умови для побудови індивідуальної освітньої траєкторії. Наголошено, що ефективність цифрової самоосвіти залежить не лише від доступності освітніх ресурсів, а й від сформованості мотивації, навичок самоорганізації, інформаційної культури та здатності критично оцінювати якість цифрового контенту.

Ключові слова: *самоосвіта, майбутній педагог, цифрові платформи, цифрова компетентність, професійний розвиток, цифрове освітнє середовище, індивідуальна освітня траєкторія.*

Volodymyr KOVALCHUK
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Fundamental Disciplines of Primary Education,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
v.kovalchuk@dspu.edu.ua

Roksolana BRYK
Master's Student at the Faculty of Primary Education and Art,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
roksolana.bryk@dspu.edu.ua

DIGITAL PLATFORMS AS A TOOL FOR THE SELF-EDUCATION OF FUTURE TEACHERS

The article examines the possibilities of using digital platforms for the self-education of future teachers in the context of digital transformation of education. The

need to develop the readiness of students of pedagogical education for continuous professional development and independent updating of knowledge, skills and professional experience is substantiated. Self-education of future teachers is considered as purposeful independent activity aimed at expanding professional knowledge, developing digital competence and improving pedagogical skills. The potential of digital educational platforms as an accessible environment for independent learning, selection of educational content, completion of online courses, practical tasks, self-assessment and reflection is revealed. The possibilities of using such resources as Diia.Education, Prometheus, EdEra, as well as platforms for organizing learning interaction and accessing educational materials in the self-educational activities of future teachers are characterized. It is determined that digital platforms contribute to the individualization of learning, provide flexibility in terms of time and pace of studying educational materials, and create conditions for developing an individual educational trajectory. It is emphasized that the effectiveness of digital self-education depends not only on the availability of educational resources but also on learners' motivation, self-organization skills, information culture and ability to critically evaluate the quality of digital content.

Keywords: *self-education, future teacher, digital platforms, digital competence, professional development, digital educational environment, individual educational trajectory.*

Постановка проблеми. Сучасний розвиток освіти відбувається в умовах постійного оновлення інформації, цифрових технологій та професійних вимог до педагога. Знання й уміння, отримані майбутнім учителем під час навчання у закладі вищої освіти, не можуть розглядатися як завершений набір професійних компетентностей. Зміни в освітніх технологіях, поява нових цифрових інструментів, оновлення змісту навчання та трансформація способів взаємодії між учасниками освітнього процесу зумовлюють необхідність постійного професійного розвитку. За таких умов особливого значення набуває здатність майбутнього педагога самостійно визначати власні освітні потреби, знаходити

необхідні ресурси, опановувати нові знання та оцінювати результати власного навчання.

Самоосвіта поступово перетворюється з додаткової форми професійного розвитку на важливу складову педагогічної діяльності. Майбутній учитель має бути готовим навчатися не лише в межах аудиторних занять і запропонованої викладачем програми, а й самостійно шукати можливості для поглиблення професійних знань, ознайомлення з новими педагогічними підходами, цифровими технологіями та сучасними освітніми практиками. Дослідники проблеми формування самоосвітньої компетентності майбутніх педагогів наголошують на необхідності цілеспрямованого розвитку здатності до самостійного навчання та професійного самовдосконалення впродовж усього періоду професійної підготовки (Макарчук, 2020; Ткаченко, Матюха, 2024).

Особливі можливості для реалізації самоосвітньої діяльності відкриває цифрове освітнє середовище. Сьогодні майбутній педагог має доступ до великої кількості онлайн-курсів, вебінарів, електронних бібліотек, освітніх платформ, професійних спільнот, цифрових навчальних матеріалів та відкритих освітніх ресурсів. Такі можливості дають змогу самостійно обирати тематику навчання, час і темп опрацювання матеріалу, поєднувати різні формати навчальної діяльності та повертатися до потрібного контенту відповідно до власних професійних потреб.

Водночас значна кількість цифрових ресурсів створює і нові проблеми. Наявність доступу до онлайн-курсів чи освітніх платформ сама по собі не гарантує результативної самоосвіти. Майбутній педагог має вміти визначати достовірність і якість цифрового контенту, співвідносити його зі своїми професійними потребами, планувати власну діяльність, дотримуватися послідовності навчання, контролювати результати та здійснювати рефлексію. Отже, питання полягає не лише в тому, «які цифрові платформи доступні майбутньому педагогу, а й у тому, як організувати їх використання для цілеспрямованого професійного саморозвитку».

Сучасні українські дослідження підтверджують актуальність такого підходу. Зокрема, Т. Паска розглядає цифрові та дистанційні технології як складову професійної підготовки майбутніх педагогів і наголошує на їхніх можливостях щодо персоналізації, доступності та безперервності професійного розвитку. Дослідження Ю. Кулімової демонструє, що освітні онлайн-платформи та цифрові сервіси можуть використовуватися не лише для організації навчальних занять, а й для розвитку професійних компетентностей майбутніх учителів початкової школи (Кулімова, 2024; Паска, 2025).

Важливим є також те, що цифрова компетентність майбутнього педагога сьогодні охоплює не тільки технічне вміння користуватися цифровими засобами. Вона передбачає здатність добирати відповідні цифрові ресурси, критично працювати з інформацією, створювати й використовувати цифровий освітній контент, забезпечувати безпечну цифрову взаємодію та застосовувати технології відповідно до педагогічної мети. Саме тому досвід використання цифрових платформ для власного навчання може стати важливою складовою професійної підготовки майбутнього вчителя. Дослідження сучасного цифрового контенту для професійної підготовки майбутніх учителів також засвідчують значення доступності, актуальності, адаптивності та можливості самостійного визначення часу й темпу навчання (Багно, 2026).

Таким чином, актуальність дослідження використання цифрових платформ для самоосвіти майбутнього педагога визначається необхідністю поєднання двох взаємопов’язаних завдань: «формування готовності майбутнього вчителя до безперервного професійного саморозвитку та розвитку його здатності ефективно використовувати цифрові освітні ресурси для цього саморозвитку». Відповідно, цифрова платформа має розглядатися не лише як технічний ресурс для отримання інформації, а як інструмент організації індивідуальної освітньої діяльності, професійного пошуку, самооцінювання та рефлексії.

Саме це зумовлює необхідність теоретичного осмислення можливостей цифрових платформ у самоосвіті майбутнього педагога, визначення їх функцій,

переваг і обмежень, а також з'ясування педагогічних умов, за яких їх використання сприятиме формуванню готовності майбутнього вчителя до неперервного професійного розвитку.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема самоосвіти майбутнього педагога посідає важливе місце в сучасних дослідженнях професійної підготовки педагогічних кадрів. Її актуальність пов'язана з тим, що професійні знання вчителя потребують постійного оновлення, а здатність самостійно визначати напрями власного розвитку поступово стає необхідною умовою ефективної педагогічної діяльності. У наукових працях самоосвіта розглядається не лише як самостійне отримання додаткової інформації, а як цілеспрямований процес професійного саморозвитку, що передбачає мотивацію до навчання, постановку освітніх цілей, планування діяльності, пошук необхідних ресурсів, самоконтроль та рефлексію.

Досліджуючи особливості формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів початкової школи, її можна пов'язати її з професійним саморозвитком майбутнього педагога та розглядати як важливий результат професійної підготовки. Такий підхід є особливо значущим для педагогічної освіти, оскільки готовність до самоосвіти має формуватися ще під час навчання майбутнього вчителя у закладі вищої освіти, а не лише після початку професійної діяльності (Макарчук, 2020).

Структурний аспект самоосвітньої компетентності представлений у дослідженні Н. Самарук. Авторка виокремлює мотиваційний, організаційний, процесуальний і контрольно-рефлексивний компоненти. Такий підхід дає підстави розглядати самоосвіту як послідовну діяльність, що починається з усвідомлення потреби в навчанні та передбачає організацію власної роботи, безпосереднє опрацювання матеріалу й оцінювання отриманих результатів (Самарук, 2019).

В умовах цифрової трансформації освіти дослідження самоосвітньої компетентності дедалі більше пов'язуються з можливостями цифрових технологій. Н. Ткаченко та Б. Матюха наголошують на необхідності

цілеспрямованого, а не стихійного формування самоосвітньої компетентності майбутніх педагогів. Автори зазначають, що цифрові технології розширюють доступ до інформаційних ресурсів, створюють можливості для інтерактивного навчання та постійного оновлення професійних знань. Водночас формування готовності до самостійного навчання має відбуватися систематично протягом професійної підготовки у закладі вищої освіти (Ткаченко, Матюха, 2024).

Практичні можливості освітніх онлайн-платформ у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи розкриває Ю. Кулімова. У дослідженні розглянуто використання Moodle, LearningApps, Coursera, Prometheus, EdEra та інших цифрових сервісів. Хоча основну увагу авторка приділяє вдосконаленню мовно-комунікативної компетентності, представлені результати засвідчують ширші можливості цифрових платформ для професійного навчання майбутніх учителів (Кулімова, 2024).

Окремий напрям становлять дослідження електронного навчання як засобу формування готовності майбутнього вчителя до самонавчання. Г. Зима розглядає електронне навчання у професійній підготовці майбутніх учителів інформатики та акцентує увагу на його можливостях для індивідуалізації навчання і формування самоосвітньої компетентності. Це підтверджує доцільність розгляду цифрових ресурсів не лише як допоміжних засобів організації освітнього процесу, а і як інструментів розвитку здатності студента самостійно керувати власним навчанням (Зима, 2025).

Отже, аналіз наукових публікацій засвідчує значну увагу дослідників до проблем самоосвіти, самоосвітньої компетентності, цифровізації професійної підготовки педагогів та використання електронних освітніх ресурсів. Водночас потребує подальшого висвітлення питання цілісного використання цифрових платформ саме для організації самоосвіти майбутнього педагога. Важливим є не тільки визначення переліку доступних платформ, а й з’ясування того, «які функції вони можуть виконувати на різних етапах самоосвітньої діяльності: від визначення власних освітніх потреб і вибору навчального ресурсу до самоконтролю, рефлексії та планування подальшого професійного розвитку».

Мета статті полягає в обґрунтуванні можливостей використання цифрових платформ для організації самоосвіти майбутнього педагога, визначенні їх ролі у формуванні готовності до безперервного професійного розвитку та характеристиці основних напрямів їх застосування для побудови індивідуальної освітньої траєкторії, розвитку професійної і цифрової компетентностей, самоорганізації та рефлексії власної навчальної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна підготовка майбутнього педагога сьогодні не може обмежуватися лише засвоєнням змісту освітніх компонентів, передбачених навчальним планом. Динамічні зміни в освіті, поява нових цифрових технологій, оновлення методик навчання та розширення можливостей доступу до професійної інформації потребують від майбутнього вчителя готовності постійно навчатися. У цьому контексті самоосвіта стає складовою професійного становлення, а здатність самостійно організовувати власне навчання – важливою характеристикою сучасного педагога.

Самоосвіту майбутнього педагога доцільно розглядати як усвідомлену та цілеспрямовану діяльність, у процесі якої здобувач освіти самостійно визначає потребу в нових знаннях або вміннях, добирає відповідні джерела та способи навчання, організовує власну роботу, оцінює досягнуті результати й визначає подальші напрями професійного розвитку. Отже, її не варто ототожнювати лише з читанням додаткової літератури, переглядом навчальних відео чи проходженням окремого онлайн-курсу. Важливими характеристиками самоосвіти є усвідомленість, систематичність, самостійність та орієнтація на конкретний освітній результат (Макарчук, 2020; Самарук, 2019).

У цьому контексті особливе місце посідають цифрові освітні платформи. Їх доцільно розглядати як організоване цифрове середовище, яке забезпечує доступ до освітнього контенту та створює можливості для здійснення різних видів навчальної діяльності. На відміну від окремого електронного ресурсу, платформа, як правило, поєднує навчальні матеріали, завдання, засоби

контролю, комунікації, відстеження прогресу та інші компоненти навчання (Топольник, Цзянь, 2024).

Для майбутнього педагога важливим є те, що цифрова платформа дозволяє частково перенести відповідальність за організацію навчання від викладача до самого здобувача освіти. Студент отримує можливість самостійно визначати, що саме йому необхідно опанувати, коли навчатися, у якій послідовності працювати з матеріалом та скільки часу витрачати на окремі завдання. Саме ця особливість створює передумови для формування навичок самоорганізації та відповідального ставлення до власного професійного розвитку (Ткаченко, Матюха, 2024).

Однією з найбільш суттєвих переваг цифрових платформ є можливість індивідуалізації самоосвітньої діяльності. Студенти педагогічних спеціальностей мають різний рівень попередньої підготовки, професійні інтереси, цифрові вміння та освітні потреби. Відповідно, однакова для всіх програма додаткового навчання не завжди може забезпечити необхідний результат (Топольник, Цзянь, 2024).

На нашу думку, використання цифрових платформ у самоосвітній діяльності майбутнього педагога доцільно представити як послідовний цикл:

освітня потреба → постановка мети → вибір цифрової платформи та освітнього ресурсу → самостійне навчання → практичне застосування отриманих знань → самооцінювання та рефлексія → визначення нової освітньої потреби.

Першим етапом є визначення освітньої потреби. Майбутній педагог аналізує власні знання та вміння і визначає, що саме потребує вдосконалення. Підставою для цього можуть бути труднощі під час педагогічної практики, результати самооцінювання, виконання навчального проєкту, рекомендації викладача або власний професійний інтерес.

Другий етап передбачає формулювання мети самоосвіти. *Наприклад, недостатньо визначити: «Хочу краще знати цифрові технології».* Конкретна

мета полегшує вибір відповідного ресурсу та дає можливість оцінити результат навчання.

На третьому етапі здійснюється вибір цифрової платформи та конкретного освітнього контенту. При цьому важливо враховувати не популярність ресурсу, а відповідність змісту визначеній меті, надійність його розробників, актуальність матеріалів, формат навчання, наявність практичних завдань та можливості перевірки результатів.

Наступний етап – безпосередня самоосвітня діяльність. Він може включати перегляд відеолекцій, опрацювання текстових і мультимедійних матеріалів, виконання практичних завдань, тестів, участь в обговореннях та створення власних освітніх продуктів.

Однак проходження курсу не повинно бути кінцевою точкою самоосвіти. *Наступним етапом має стати практичне застосування* отриманих знань. Для майбутнього педагога це може бути створення фрагмента уроку, інтерактивної вправи, цифрового дидактичного матеріалу, системи завдань для учнів, сценарію навчального заняття або використання нового інструмента під час педагогічної практики.

Завершальним етапом є самооцінювання та рефлексія. Студент має визначити, чи вдалося досягти поставленої мети, які знання та вміння він отримав, що викликало труднощі та що ще потребує вдосконалення.

При цьому цикл не завершується остаточно. Результати рефлексії можуть виявити нову освітню потребу, що стає початком наступного етапу самоосвіти.

Можливості сучасних цифрових платформ для самоосвіти

В українському цифровому освітньому просторі майбутні педагоги можуть використовувати різні платформи, які відрізняються за призначенням, структурою та характером освітнього контенту. Одним із таких ресурсів є Prometheus – платформа онлайн-освіти, на якій представлені курси з різних напрямів. EdEra також пропонує освітні продукти та онлайн-курси, частина яких безпосередньо орієнтована на освітян. Важливе місце серед українських ресурсів займає Дія.Освіта. Платформа орієнтована на розвиток актуальних

знань і навичок та містить освітній контент різної тематики (Дія.Освіта; EdEra; Prometheus).

Окрему групу становлять системи управління навчанням, зокрема Moodle та Google Classroom. Їхнє основне призначення відрізняється від відкритих платформ масових онлайн-курсів, однак вони також можуть підтримувати самоосвітню діяльність (Кулімова, 2024).

Таким чином, різні цифрові платформи виконують неоднакові функції. Одні забезпечують доступ до структурованих онлайн-курсів, інші створюють середовище для організації навчальної діяльності, ще інші надають окремі навчальні матеріали та інструменти. Тому доцільно говорити не про пошук однієї «найкращої» платформи, а про добір цифрового ресурсу відповідно до конкретної мети самоосвіти.

Використання цифрових платформ має подвійне значення для професійного розвитку майбутнього педагога. З одного боку, студент отримує нові професійні знання. З іншого – сама діяльність у цифровому середовищі сприяє накопиченню досвіду використання цифрових технологій (Багно, 2026).

Для майбутнього вчителя цей досвід має особливе значення. Педагог, який сам був активним учасником онлайн-навчання, краще розуміє не лише технічні можливості цифрових ресурсів, а й труднощі, з якими може зіткнутися учень: інформаційне перевантаження, недостатня мотивація, складність самоорганізації, незрозумілий інтерфейс, відсутність якісного зворотного зв’язку. Такий особистий досвід може надалі впливати на більш усвідомлений вибір цифрових технологій у професійній діяльності.

Серед основних переваг цифрових платформ для самоосвіти майбутніх педагогів варто виокремити доступність навчальних матеріалів, можливість навчатися у зручний час, індивідуальний темп роботи, широкий вибір тематики, поєднання різних форматів подання інформації та можливість швидко оновлювати професійні знання (Ткаченко, Цзянь, 2024).

Таким чином, цифрові платформи доцільно розглядати не просто як джерело додаткових навчальних матеріалів, а як один із засобів формування

культури безперервного професійного навчання майбутнього педагога. Їх ефективне використання передбачає усвідомлення власних освітніх потреб, постановку конкретної мети, обґрунтований вибір ресурсу, систематичну самостійну роботу, практичне застосування отриманих знань та рефлексію. Саме за такої організації цифрова самоосвіта набуває системного характеру і стає складовою професійного становлення майбутнього вчителя.

Висновки. Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що використання цифрових платформ створює широкі можливості для організації самоосвіти майбутнього педагога та формування його готовності до безперервного професійного розвитку.

Визначено, що цифрові платформи забезпечують доступність освітнього контенту, можливість вибору тематики й формату навчання, індивідуального темпу опрацювання матеріалів, самоконтролю та повторного звернення до необхідної інформації. Їх використання сприяє розширенню меж традиційної професійної підготовки та створює умови для побудови індивідуальної освітньої траєкторії відповідно до професійних інтересів, рівня підготовки та особистих потреб майбутнього педагога.

Обґрунтовано, що результативність цифрової самоосвіти визначається не кількістю використаних платформ або пройдених онлайн-курсів, а характером самоосвітньої діяльності здобувача освіти. Доцільною є її організація як послідовного циклу, що охоплює усвідомлення освітньої потреби, постановку конкретної мети, вибір цифрової платформи та навчального ресурсу, самостійне опрацювання матеріалу, практичне застосування отриманих знань, самооцінювання й рефлексію.

Водночас установлено, що доступність цифрових платформ сама по собі не забезпечує ефективності самоосвіти. Важливими умовами є наявність стійкої навчальної мотивації, здатність планувати власну діяльність, критично добирати цифрові ресурси, контролювати результати навчання та переносити отримані знання у практичну площину. Тому формальне накопичення сертифікатів не варто ототожнювати з професійним розвитком. Показником

результативної самоосвіти має бути здатність майбутнього педагога пояснити, яких нових знань і вмінь він набув, створити на їх основі власний освітній продукт та використати отриманий досвід у навчальній або майбутній професійній діяльності.

Таким чином, цифрові платформи можуть стати дієвим інструментом формування культури безперервної самоосвіти майбутнього педагога за умови їх цілеспрямованого, критичного та систематичного використання. Перспективи подальших досліджень убачаємо у розробленні та апробації моделі організації цифрової самоосвіти здобувачів педагогічних спеціальностей, визначенні критеріїв оцінювання її результативності та дослідженні можливостей поєднання цифрового портфоліо з побудовою індивідуальної траєкторії професійного розвитку майбутнього вчителя.

Список використаних джерел

1. Багно, Ю. (2026). Особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання у підготовці майбутніх учителів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. № 222. С. 510–515.

2. Войтович, А. (2024). Освіта в Україні в умовах війни: виклики та реалії підготовки вчителів. *Освітні обрії*. Т. 59, № 2. С. 10–15.

3. Дія.Освіта: національна освітня платформа актуальних знань та навичок. URL: Дія.Освіта (дата звернення: 14.09.2026). Платформа містить окремий каталог матеріалів для вчителів та освітян, а також Цифрограм для оцінювання цифрової грамотності.

4. Дуброва, С. В. (2023). Особливості організації самостійної роботи майбутніх учителів іноземних мов в умовах дистанційного навчання. *Педагогічні науки: теорія та практика*. № 1. С. 14–19

5. Зима, Г. (2025). Формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів інформатики засобами електронного навчання. *Збірник наукових праць фізико-математичного факультету ДДПУ*. С. 45–51

6. Кулімова, Ю. (2024). Удосконалення мовно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах діджиталізації вищої педагогічної освіти в Україні. *Педагогічні науки*. № 84. С. 24–33.

7. Макарчук, В. (2020). Особливості формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Вип. 2, ч. 2. С. 120–125.

8. Ткаченко, Н. М., Матюха, Б. В. (2024). Формування самоосвітньої компетентності майбутніх педагогів професійного навчання засобами цифрових технологій як науково-педагогічна проблема. *Педагогічна Академія: наукові записки*. № 13. С. 53–59

9. Топольник, Я., Цзянь, А. (2024). Роль цифрових технологій у формуванні самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів вищої школи. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. № 2 (106). С. 82–87

10. Самарук, Н. (2019). Структура та педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців. *Молодь і ринок.* № 9 (176). С. 75–81.

11. Паска, Т. В. (2025). Дистанційні та цифрові освітні технології у професійній підготовці майбутніх педагогів. *Педагогічні науки: теорія та практика.* № 3. С. 236–243.

12. EdEra (Education Era): студія онлайн-освіти. URL: Каталог курсів EdEra для освітян (дата звернення: 14.09.2026). У каталозі є окрема категорія курсів для освітян, а також матеріали з інклюзивності, медіаграмотності, НУШ та інших напрямів професійного розвитку.

13. Prometheus: платформа онлайн-освіти та професійного розвитку. URL: Prometheus (дата звернення: 14.09.2026). На платформі представлені окремі програми для освітян, зокрема курси з медіаграмотності, критичного мислення та цифрового навчання.

УДК 373. 3.091

Олена КРАВЧЕНКО-ДЗОНДЗА

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти,

Дрогобицький державний педагогічний університет

імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

oekravchenko@dspu.edu.ua

Марта ГАПАЧИЛО

магістрантка факультету початкової освіти та мистецтва,

Дрогобицький державний педагогічний університет

імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

marta.hapachylo@dspu.edu.ua

САМОСТІЙНА РОБОТА З КНИГОЮ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ШКОЛЯРА-ЧИТАЧА

У статті розглянуто проблему використання самостійної роботи з книгою як ефективного засобу формування особистості читача в початковій школі. Обґрунтовано актуальність дослідження в умовах зниження інтересу учнів до читання та трансформації освітнього середовища. Розкрито сутність поняття «самостійна робота з книгою» та визначено її роль у розвитку читацької компетентності молодших школярів. Проаналізовано види нестандартних форм роботи з текстом, зокрема творчі завдання, інтерактивні методи та індивідуальні види діяльності. Розглянуто способи залучення дітей молодшого шкільного віку до роботи з книгою, серед яких виокремлено традиційні та інтерактивні методи. Визначено функції самостійної роботи з книжкою з демонстрацією окремих цікавих технологій розвитку читацької самостійності. Доведено, що їх використання сприяє

розвитку пізнавальної активності, критичного мислення, мовлення, уяви та емоційного інтелекту учнів, а також формує стійку мотивацію до читання.

Ключові слова: *самостійна робота з книгою, початкова школа, технології навчання, читацька компетентність, мотивація до читання, інтерактивні методи.*

Olena KRAVCHENKO-DZONDZA
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
at the Department of Fundamental Disciplines of Primary Education,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
oekravchenko@dspu.edu.ua

Marta HAPACHYLO
Master's Student of the Faculty of Primary Education and Art,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
marta.hapachylo@dspu.edu.ua

INDEPENDENT WORK WITH A BOOK AS A MEANS OF FORMING THE STUDENT-READER

The article examines the issue of using independent work with a book as an effective means of forming a reader's personality in primary school. The relevance of the study is substantiated in the context of declining students' interest in reading and the transformation of the modern educational environment. The essence of the concept of "independent work with a book" is revealed, and its role in the development of reading competence in primary school students is defined. The types of non-traditional forms of working with texts are analyzed, including creative tasks, interactive methods, and individual types of activities. The ways of engaging primary

school children in working with books are considered, highlighting both traditional and interactive methods. The functions of independent work with a book are determined, with the demonstration of selected effective technologies for developing reading independence. It is proven that the use of these approaches contributes to the development of students' cognitive activity, critical thinking, speech, imagination, and emotional intelligence, as well as fosters sustainable motivation for reading.

Keywords: *independent work with a book, primary school, teaching technologies, reading competence, reading motivation, interactive methods.*

Постановка проблеми. Сучасні умови розвитку інформаційного суспільства викликали зниження інтересу молодших школярів до читання, що зумовлено домінуванням цифрового контенту та зміною способів сприйняття інформації. У зв'язку з цим особливої значущості набуває проблема формування особистості читача, здатного до самостійної роботи з книгою, осмислення прочитаного та розвитку власного читацького досвіду. Відомо, що в процесі навчання читання є одним із джерел мовної та соціокультурної інформації. Читання художньої літератури знайомить читача з культурою країни, сприяє розвитку його мовленнєвих умінь та аналітичного мислення. Читач стикається із сучасною живою мовою, збагачує свій лексичний запас, вдосконалює навички усного мовлення. Домашнє читання спрямоване також на виховання культури самостійної роботи молодшого школяра. Завдання вчителя початкової школи полягає в тому, щоб підібрати відповідний навчальний матеріал для читання і забезпечити раціональну організацію самостійної роботи з книжкою. Традиційні методи роботи з текстом не завжди забезпечують належний рівень читацької активності, тому актуальним є впровадження нестандартних форм самостійної роботи з книгою, які сприяють підвищенню мотивації до читання, розвитку творчості, критичного мислення та самостійності учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях сучасних науковців значна увага приділяється пошуку ефективних методів і технологій

роботи з текстом, зокрема таких, що сприяють активізації позакласної читацької діяльності учнів. Окремі аспекти проблеми висвітлено у працях О. Фенцик і Г. Подановської, де підкреслюється, що формування читацької компетентності є поетапним процесом становлення особистості читача та потребує використання особистісно орієнтованих і діяльнісних підходів (Фенцик, 2022; Подановська, 2023). У дослідженнях також наголошується на важливості підготовки вчителя до реалізації таких підходів у практиці навчання. О. Матвійчук обґрунтувала значення читання як інструменту формування життєвої стратегії особистості (Матвійчук, 2025). Авторки підкреслюють, що читання сприяє розвитку критичного мислення, пам'яті, мовлення та є важливою умовою досягнення успіху в навчанні й житті.

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що, попри значну кількість досліджень, недостатньо розкритими залишаються питання впровадження нестандартних форм самостійної роботи з книгою як засобу формування особистості читача в початковій школі.

Мета статті – теоретично обґрунтувати ефективність використання нестандартних форм самостійної роботи у процесі формування особистості читача в початковій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Читацька самостійність розглядається як особистісна риса (психічне новоутворення) читача, яке характеризується наявністю мотивів до читання та звички звертатися до книг, а також сформованістю необхідних знань, умінь і навичок, які дозволяють із найменшими витратами сил і часу реалізувати бажання дитини вибрати потрібну книгу і прочитати.

Сучасна практика формування читацької самостійності молодших школярів має багатий теоретико-методичний арсенал, основу якого складають теорія формування типу правильної читацької діяльності, етапи формування читацької самостійності, закони формування читача, методи та форми організації роботи з дитячою книгою у навчальний та позаурочний час. У

програмах з літературного читання виділено розділи, що визначають зміст роботи з формування читацької самостійності:

- бібліографічна культура та бібліографічні вміння;
- коло дитячого читання;
- робота з різними видами тексту, пошук інформації.

У молодшого школяра готовність до самостійного читання формується поступово – від однієї книги до кількох, від спільного з учителем читання, який просто показує книгу, – до самостійного її вибору з урахуванням власних інтересів, від прочитання та розуміння – до творчого осмислення та читання нових книг. При цьому якісна самостійна робота з книгою зумовлена насамперед якістю сформованих у молодших школярів навичок читання, володіння різними видами читання (ознайомлювальне, оглядове, вибіркове, аналітичне), засвоєння техніки читання – способу організації читацької діяльності (Пономаренко, 2017: 244).

«Самостійний читач» – це школяр, який знає книги як об’єкти спілкування (які книги є, що становить зміст і структуру книг, які теми відображені в книзі, які існують види книг як джерело знань), вміє обирати книги відповідно до своїх інтересів, читати, розуміти та висловлювати власне ставлення до прочитаного, відчуває потребу в постійній потребі в книзі (Мартиненко, 2017:17–18).

У початковій школі школярі під керівництвом вчителя знайомляться з книгою, опановують необхідні практичні вміння у роботі з нею, при цьому головне завдання педагога – сформувати у молодшого школяра читацький інтерес, бажання читати як джерело ознайомлення з культурною спадщиною свого народу. Надалі читацька самостійність як якість проявляється в діях, які вже здійснюються без допомоги інших.

Значну роль у становленні читацької самостійності в урочній та позаурочній діяльності відіграє практична робота з книгою, коли дитина не тільки читає її, але й виконує творчі завдання, які сприяють розширенню всіх складових компонентів успішного читача.

У практиці кожного вчителя є певний арсенал способів залучення дітей до роботи з книгою, серед яких найчастіше використовуються звичні форми: бесіди, обмін думками, читання – розглядання, ілюстрування прочитаного; творча інтерпретація прочитаної книги: власне складання казок, віршів, історій; літературні ігри, конференції, свята.

Саме самостійна робота формує високу культуру інтелектуальної праці, яка передбачає не лише техніку читання та ведення записів, а й потребу в самостійній діяльності. У процесі такої праці найповніше виявляються індивідуальні здібності школярів, їхні інтереси, вміння аналізувати факти та явища, висловлювати власну точку зору засобами мови.

Домашнє читання – це форма організації самостійної позакласної навчальної роботи, коли дитина читає рекомендований або самостійно обраний текст (тексти) вдома з метою отримання змістовної інформації та подальшої її передачі. Контроль домашнього читання здійснюється на занятті.

Основна функція домашнього читання полягає в наступному:

– у розвитку комунікативних умінь читання як особливого виду людської діяльності та одного з видів мовленнєвої діяльності;
– у формуванні умінь так званого «інтелектуального та комунікативного читання», яке передбачає інтерпретацію прочитаного, співвіднесення змісту твору зі своїм особистим досвідом та вміння викласти своє розуміння проблеми твору (Фенцик, 2018: 215).

Використання віртуальної дошки – ще один із електронних ресурсів для звернень молодшого школяра щодо інформації про автора книжки та активного використання його у читацькій діяльності. Для учнів ця діяльність цікава, оскільки вони мають змогу знайомитися з відгуком про прочитаний художній твір і вивчати електронний сервіс. Наприклад, у процесі ознайомлення з творчістю Лесі Вороніної було створено продукт на віртуальній дошці під назвою «Нотатки про книги Л. Вороніної». Спочатку діти та вчитель самостійно обрали книгу авторки, користуючись відомими способами: особиста

бібліотека, бібліотека школи або міста, реєстрація на сайті віртуального читання. У цьому випадку для вчителя було цікаво, яким чином і за якими критеріями учні обирають книгу: спосіб, обсяг, врахування вікової категорії. На занятті в класі ознайомилися з призначенням, змістом, структурою відгуку як особливою формою вираження власного розуміння художнього твору (Подановська, 2023). У позаурочний час школярі редагували написані відгуки, вдома набирали тексти, а потім створили паперовий варіант виставки. Завершальний етап – реклама обраної книги для однокласників і батьків.

Залучення учнів до проєктної діяльності – особливий резерв формування читацької самостійності, оскільки діти виконують різного роду практичні завдання на основі прочитаних творів, тим самим проявляють визначені освітні результати. Виконуючи проєкти (створення презентацій, ілюстрацій, лепбуків, інсценізацій, творчих робіт тощо), учні початкових класів набувають досвіду застосування знань у нових ситуаціях, розвивають уміння самостійно працювати з різними джерелами інформації, планувати власну діяльність і презентувати результати своєї роботи. Така діяльність сприяє розвитку критичного мислення, комунікативних умінь, творчості та емоційного інтелекту.

Висновки. У результаті нашого дослідження ми виявили, що формування особистості школяра-читача в початковій школі є багатогранним і тривалим процесом, який потребує від учителя і батьків цілеспрямованого використання ефективних педагогічних технологій. Традиційні форми роботи з книжкою не завжди можуть задовольнити запити сучасних дітей, оскільки часто орієнтуються на репродуктивну діяльність. Натомість використання інтерактивних методів самостійної роботи з книжкою (творчі завдання, проєктна діяльність) забезпечить глибше осмислення змісту прочитаного, розвиток критичного мислення, мовлення, уяви та емоційного інтелекту учнів початкових класів, сприятиме формуванню читацької самостійності дітей, сформує вміння працювати з інформацією, інтерпретувати тексти, висловлювати власні судження та застосовувати набуті знання не тільки в

процесі вивчення літератури, підвищить мотивацію до читання, що є важливою умовою становлення компетентного читача.

Список використаних джерел

1. Мартиненко, В. (2017). Читацька діяльність молодших школярів: сучасні тенденції розвитку. *Початкова школа*. № 8. С. 16–20.

2. Матвійчук, О. Є. (2025). Читання як інструмент формування життєвої стратегії особистості в умовах інформаційного суспільства. *Педагогічна Академія:* наукові записки, (20). URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.16809986 (дата звернення 21.02.2026)

3. Подановська, Г. (2023). Розвиток читацької самостійності здобувачів початкової освіти на уроках роботи з дитячою книжкою. *Матеріали звітних наукових 63 конференцій факультету педагогічної освіти*. Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка,. Вип. 8. С. 24–26.

4. Пономаренко, Т. А. (2017). Формування в молодших школярів першооснов читацької самостійності в процесі роботи з дитячою книжкою. *Таврійський вісник освіти*. № 3. С. 243–251.

5. Сучасні форми і методи підтримки й розвитку читання: інформ.-аналіт. огляд / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського; [упоряд. А. І. Рубан]. (2021). Київ: [ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського]. 62 с.

6. Фенцик, О. М. (2018). Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування читацької компетентності учнів. *Витоки педагогічної майстерності:* Випуск 22. Серія: Педагогічні науки. С. 213–218.

УДК 372.416.2

Олена КРАВЧЕНКО-ДЗОНДЗА

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти,

Дрогобицький державний педагогічний університет

імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

oekravchenko@dspu.edu.ua

Анна ЧИНЧИК

магістрантка факультету початкової освіти та мистецтва,

Дрогобицький державний педагогічний університет

імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

anna.chynchyk@dspu.edu.ua

РОЛЬ ЧИТАЦЬКИХ СТРАТЕГІЙ У РОЗВИТКУ НАВИЧОК ЧИТАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті проаналізовано роль читацьких стратегій у розвитку навичок читання в учнів початкової школи. Обґрунтовано актуальність упровадження різноманітних методів навчання на уроках мовно-літературної освітньої галузі в час сучасних викликів освітнього середовища та зниження у дітей інтересу до читання книг. Охарактеризовано сутність читацьких стратегій та визначено їх значення для формування читацької компетентності учнів молодшого шкільного віку. Проаналізовано ефективність окремих стратегій (читання з передбаченням, «тонкі та товсті запитання», метод «кластер», «щоденник подвійних нотаток», рольові ігри); визначено, яким чином систематичне використання перелічених стратегій сприяє розвитку мовлення школярів, підвищує їхню мотивацію до читання. Виокремлено необхідність комплексного впровадження читацьких стратегій та інтерактивних

технологій в освітній процес початкової школи задля формування компетентного читача.

Ключові слова: *читацькі стратегії, початкова школа, інтерактивні методи, читацька компетентність.*

Olena KRAVCHENKO-DZONDZA
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
at the Department of Fundamental Disciplines of Primary Education,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
oekravchenko@dspu.edu.ua

Anna CHYNCHYK
Master's Student of the Faculty of Primary Education and Art,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
anna.chynchyk@dspu.edu.ua

THE ROLE OF READING STRATEGIES IN THE DEVELOPMENT OF READING SKILLS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

The article analyzes the role of reading strategies in the development of reading skills among primary school students. The relevance of implementing various teaching methods in language and literature education in the context of modern educational challenges and the declining interest in reading books among children is substantiated. The essence of reading strategies is characterized, and their significance for the formation of reading competence in primary school students is determined. The effectiveness of specific strategies (predictive reading, "thin and thick questions," the "cluster" method, the "double-entry journal," and role-playing activities) is analyzed. It is established that the systematic use of these strategies

contributes to the development of students' speech, enhances their motivation to read, and promotes deeper comprehension of texts. The necessity of the comprehensive implementation of reading strategies and interactive technologies in the educational process of primary school is emphasized in order to form a competent reader.

Keywords: *reading strategies, primary school, interactive methods, reading competence.*

Постановка проблеми. Проблема розвитку навичок читання в дитини актуалізується в реаліях розвитку сучасного, насиченого інформацією та цифровими інструментами суспільства. Спостерігається трансформація умов читання, зміна характеристик текстів (їх структури, формату, обсягу), а також контекстів і ситуацій, у яких особистість стикається з необхідністю інтерпретації та опрацювання інформації. Моніторингові дослідження якості освіти засвідчують, що сучасні учні дедалі рідше звертаються до читання задля задоволення пізнавальних чи естетичних потреб, натомість вони читають із практичною метою. Маємо на увазі передусім короткі тексти цифрового середовища, а саме: повідомлення у соціальних мережах, інструкції тощо. Така тенденція спричиняє значні зміни у характеристиках читацької діяльності, зумовлює фрагментарність сприйняття інформації та потребує розвитку нових підходів до формування читацької компетентності дитини.

У цих умовах особливого значення набуває формування в учнів початкової школи уміння читати і глибоко розуміти тексти різних типів і жанрів, критично оцінювати інформацію, інтегрувати її у власний досвід і застосовувати згодом у повсякденному житті. Водночас освітня практика засвідчила недостатній рівень сформованості навичок читання в учнів початкової школи, що потребує пошуку ефективних шляхів їх розвитку. Одним із таких є використання в освітньому процесі сучасних читацьких стратегій, які активізують пізнавальну діяльність учнів, сприяють формуванню їхніх когнітивних умінь і навичок, забезпечуючи усвідомлений характер читацької

діяльності. Усе це зумовлює необхідність теоретичного обґрунтування та практичного впровадження читацьких стратегій в освітній процес початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування навичок читання з розумінням і розвитку читацької компетентності учнів початкової школи є предметом сучасних педагогічних досліджень. Українські науковці розглядають читання як складний когнітивний процес, який включає не лише декодування тексту, а й його інтерпретацію, аналіз та оцінювання. У наукових розвідках обґрунтовується значення читацьких стратегій як ефективного засобу розвитку усвідомленого читання (Хижняк, Лобачова, Хващевська, 2025: 54–55). Дослідниці підкреслюють роль запитань, аналітичних і рефлексивних завдань у формуванні глибокого розуміння тексту та розвитку критичного мислення учнів. О. Шуневич виокремлює компетентність учителя з розвитку в учнів наскрізного вміння читати з розумінням як інтегровану професійну здатність педагога добирати зміст, способи, форми організації взаємодії (учитель-учні-автор-текст-контекст) для розвитку вміння сприймати й усвідомлювати інформаційні й художні навчальні тексти, інтерпретувати, оцінювати, перетворювати інформацію (Шуневич, 2023: 128).

Значний внесок у дослідження читацької грамотності зроблено в межах міжнародних моніторингових програм, зокрема PISA та PIRLS. У цих дослідженнях читання трактується як здатність знаходити інформацію, інтерпретувати її, інтегрувати з власним досвідом і критично оцінювати зміст тексту. Такі підходи визначають сучасні орієнтири у формуванні читацької компетентності учнів.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні ролі читацьких стратегій у формуванні навичок читання з розумінням та визначенні ефективних шляхів їх упровадження в освітній процес початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Читання є складним когнітивним процесом, що передбачає не лише технічне декодування тексту, а

насамперед осмислення, інтерпретацію та критичне оцінювання. У цьому контексті особливого значення набувають читацькі стратегії як ефективний інструмент організації пізнавальної діяльності учнів початкової школи.

В Україні до 2032 року впроваджується Стратегія розвитку читання «Читання як життєва стратегія». Згідно неї важливо популяризувати читання, підкреслювати його значущість для кожної особистості, особливо тому що читання для задоволення та розвитку як життєва практика втрачає свою популярність в Україні, поступаючись споживанню «швидкої» інформації із соціальних мереж, доступному відеоконтенту і телебаченню. Результатом реалізації Стратегії має стати: 1) упровадження сучасних читацьких технік в освітній процес на рівні загальної середньої освіти; 2) упровадження методів інноваційного розвитку читання до освітніх програм закладів загальної середньої освіти; 3) упровадження інтерактивних методів та ігрових технік читання в освітній процес; 4) організація і проведення заходів інформаційно-промоційного характеру щодо кореляції читання й життєвого успіху (Стратегія, 2023). Як зазначають дослідження, читацькі стратегії – це цілеспрямовані дії учня, спрямовані на осмислення, аналіз і інтерпретацію тексту. Вони допомагають учням активно взаємодіяти з текстом, а не лише пасивно його сприймати (Баліка, Шелюк, 2019: 138). Зокрема, В. Мартиненко обґрунтовує використання стратегій «Мозковий штурм»; «Орієнтири передбачення змісту тексту» для активізації не тільки читацької діяльності, а й мисленнєвої з тим, щоб під час читання/слухання діти могли порівняти те, про що сказано в тексті, з тим, що вони знають про це з минулого досвіду (Мартиненко, 2022).

Традиційні методи навчання літературного читання, на думку науковців, не завжди забезпечують досягнення цілей сучасної освіти, оскільки здебільшого орієнтуються на формування технічних навичок читання та репродуктивне відтворення змісту без належного рівня глибокого осмислення тексту (Гривко, 2018: 60). Такий підхід не сприяє розвитку в учнів умінь аналізу, інтерпретації та критичного оцінювання інформації, що є ключовими складниками читацької компетентності в умовах інформаційного суспільства. У

зв’язку з цим актуалізується потреба в оновленні підходів до організації уроків літературного читання шляхом інтеграції сучасних читацьких стратегій (передбачення, візуалізація, постановка запитань, узагальнення тощо) та інноваційних педагогічних технологій (технологія розвитку критичного мислення, інтерактивні методи навчання, STEAM-підходи, технологія «перевернутого класу») (Білавич, Шетеля, 2020: 25). Зазначені підходи орієнтовані на активізацію пізнавальної діяльності учнів, формування в них умінь самостійно працювати з текстом і застосовувати набуті знання в нових навчальних ситуаціях.

Сучасна початкова школа активно впроваджує інтерактивні методи розвитку навичок читання, які забезпечують формування в учнів умінь усвідомленого сприйняття, аналізу та інтерпретації тексту. До найбільш ефективних із них належать:

- *читання з передбаченням* – сприяє розвитку прогностичних умінь, активізує мислення учнів через висунення гіпотез щодо змісту тексту;
- *«тонкі та товсті запитання»* – формують уміння ставити запитання різного рівня складності, розвивають критичне мислення та навички аналізу інформації;
- *метод «кластер»* – забезпечує візуалізацію змісту тексту, сприяє встановленню логічних зв’язків і систематизації знань;
- *«щоденник подвійних нотаток»* – розвиває рефлексивне мислення, уміння співвідносити текст із власним досвідом та формулювати особистісне ставлення до прочитаного;
- *рольові ігри за змістом тексту* – поглиблюють розуміння художніх образів і подій, сприяють розвитку емоційного інтелекту та комунікативних умінь.

Застосування зазначених методів забезпечує активну взаємодію учнів із текстом, підвищує їхню пізнавальну активність та мотивацію до читання, а також створює умови для формування ключових і предметних компетентностей учнів початкової школи. Комплексна інтеграція читацьких стратегій та

інноваційних технологій забезпечить успішне впровадження компетентнісного підходу в початковій освіті, зокрема: організацію системної роботи з текстами різних видів і типів; розвиток мовлення, мислення та емоційного інтелекту молодших школярів; формування навичок самостійної читацької діяльності; урахування індивідуальних особливостей здобувачів освіти.

Інтерактивні читацькі стратегії сприяють розвитку критичного мислення молодших школярів, оскільки спонукають їх ставити запитання, висловлювати припущення, аргументувати власну позицію та здійснювати рефлексію щодо змісту тексту. Водночас вони підвищують пізнавальну активність учнів, розвивають уяву, мовлення та комунікативні навички. Особливо важливим є те, що такі методи навчання підвищують мотивацію до читання, адже роблять цей процес цікавим, емоційно насиченим і наближеним до життєвого досвіду дітей. Учні починають сприймати читання не як обов'язок, а як засіб пізнання світу та самовираження.

Висновки. Застосування інтерактивних читацьких стратегій у початковій школі суттєво трансформує традиційний процес навчання читання, перетворюючи його з пасивного сприйняття інформації на активну, усвідомлену та особистісно значущу діяльність учнів. Використання таких підходів забезпечує глибше розуміння тексту, формує вміння аналізувати, інтерпретувати та оцінювати прочитане, що є основою читацької компетентності. Системне впровадження інтерактивних читацьких стратегій у практику початкової школи є необхідною умовою формування успішного, самостійного читача, здатного ефективно працювати з інформацією в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Список використаних джерел

1. Баліка, Л., Шелюк, Г. (2019). Читання як важливий засіб соціалізації дитини: актуалізація поглядів В. О. Сухомлинського. *Інноватика у вихованні*. Випуск 10. С. 137–143.

2. Білавич, Г., Шетеля, М. (2020). Формування читацької культури молодших школярів як актуальна проблема сьогодення. *Молодь і ринок*. № 2. С. 23–26

3. Гривко, А. (2018). Формування читацьких умінь учнів: сучасні підходи та світовий досвід. *Український педагогічний журнал*. № 2. С. 59–67.

4. Мартиненко, В. (2022). Читацькі стратегії і практики як чинник формування прогностичних умінь молодших школярів. *Acta Paedagogica Volynienses*. Випуск 2. С. 85–94.

5. Стратегія розвитку читання на період до 2032 року «Читання як життєва стратегія». (2023). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/190-2023-%D1%80#Text (дата звернення: 25.02.2026).

6. Хижняк, І., Лобачова, І., Хващевська, О. (2025). Сучасний урок літературного читання: інтеграція читацьких стратегій і педагогічних технологій. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Т. 1. Вип. 23. С. 51–62.

7. Шуневич, О. М., Доброльожа, Г. М. (2023). Наскрізне вміння читати з розумінням: базові орієнтири для вчителя української мови та літератури. *Інноваційна педагогіка*, 64 (2). С. 127–131.

УДК 373.3.015.31:502

Сніжана ЛАЗУРКО

студентка 2 курсу факультету початкової освіти та мистецтва,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)
lazurko.snizana@dspu.edu.ua

Наталія КАЛИТА

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки та методики початкової освіти,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)
n.kalyta@dspu.edu.ua

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто актуальність екологічного виховання молодших школярів у контексті сучасної початкової освіти. Обґрунтовано необхідність формування в дітей екологічної свідомості, відповідального ставлення до природи та навичок екологічно доцільної поведінки. Визначено основні завдання екологічного виховання учнів початкових класів, охарактеризовано ефективні форми, методи та засоби його реалізації. Особливу увагу приділено діяльнісному та компетентнісному підходам, інтегрованому навчанню, дослідницькій і проєктній діяльності, практичній взаємодії школярів із природним середовищем.

Ключові слова: *екологічне виховання, молодші школярі, початкова освіта, проєктна діяльність, інтегроване навчання.*

Snizhana LAZURKO
2th-year student of the Faculty of Primary Education and Arts,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
lazurko.snizana@dspu.edu.ua

Nataliia KALYTA
Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
at the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
n.kalyta@dspu.edu.ua

ENVIRONMENTAL EDUCATION FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF MODERN PRIMARY EDUCATION

The article examines the relevance of environmental education for primary school students within the context of modern primary education. It substantiates the need to foster environmental awareness, a responsible attitude toward nature, and skills for environmentally sound behavior in children. The study outlines the primary objectives of environmental education for elementary students and characterizes effective forms, methods, and tools for its implementation. Particular attention is paid to activity-based and competency-based approaches, integrated learning, research and project-based activities, and the practical interaction of students with the natural environment.

Keywords: *environmental education, primary school students, primary education, project-based activities, integrated learning.*

Постановка проблеми. Проблема екологічного виховання молодших школярів була і залишається актуальною в умовах сьогодення. Можемо також

стверджувати, що вона оформилася в достатньо чітку наукову парадигму, яка має бути дієво впроваджена в практику роботи сучасної школи і тих освітніх інституцій, які реалізують педагогічну взаємодію зі школярами початкової школи.

Аналіз наукових досліджень та публікацій. Проблеми екологічного виховання дітей та молоді, формування та підвищення їхньої екологічної культури досліджено в наукових працях таких авторів, як Н. В. Лисенко, В. В. Маршицька, З. О. Буряк, І. О. Гашенко, Н. В. Науменко, В. А. Процюк та інші.

Мета статті в теоретичному обґрунтуванні особливостей екологічного виховання молодших школярів у контексті сучасної початкової освіти та визначенні ефективних педагогічних умов, форм і методів його реалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. В рамках реформування сучасної української школи та реалізації Концепції Нової української школи визначається її мета і головні пріоритети, у яких чітко сформульовано та виокремлено завдання екологічного виховання учнів початкової школи: «Метою повної загальної середньої освіти є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованої взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності» (Концепція Нової української школи).

Екологічне виховання – це цілеспрямований процес формування у дітей усвідомленого ставлення до природи та навколишнього середовища, що включає розвиток екологічної свідомості, культури поведінки та навичок екологічної діяльності (Іванчук, 2020). У педагогічній теорії воно розглядається як інтегративна складова виховання, яка охоплює не лише знання про природу, а й формування відповідальних моделей поведінки, що сприяють збереженню природного середовища. За своїм змістом екологічне виховання та освіта спрямовані на формування комплексу спеціальних знань, ціннісних орієнтацій,

навичок і вмінь, який охоплює: відчуття себе частиною довкілля; розуміння себе як захисника природи; сприйняття себе як друга довкілля; почуття себе як вдячного боржника довкіллю; практичне, дієве використання всіх засобів збереження та відновлення природних ресурсів як у домашніх умовах, так і в соціальному середовищі; ощадне та оптимальне споживання різноманітних благ, мінімізація відходів, використання технологій роздільного збирання сміття для його подальшого ефективного використання в режимі циркулярної або зеленої економіки; розуміння того, що сучасна екологічна культура містить широке коло важливих людських якостей у взаємодії з природою: здатність любити, здатність співчувати, вміння досягати гармонії як у собі, так і у відносинах з оточенням, уміння брати на себе відповідальність (Малишев, Лукашенко, 2019).

Термін «екологія» був вперше запропонований Е. Геккелем ще в 1866 році. Сьогодні екологію розглядають у широкому та вузькому значенні. У широкому значенні екологія розглядається як полідисциплінарна галузь знань про довкілля та сутність процесів її функціонування. У вузькому значенні – це багатогранна комплексна наука, коло завдань якої охоплює практично всі питання, пов’язані зі взаєминами людського суспільства та біосферою планети, а також із гармонізацією цих відносин (Малишев, Лукашенко, 2019).

Згідно з Концепцією екологічної освіти України, екологічна освіта – це сукупність наступних компонентів: екологічні знання – екологічне мислення – екологічний світогляд – екологічна етика – екологічна культура. Екологічна освіта, на думку О. Савченко (Савченко, 1999), – це отримання знань за допомогою тих спеціалізованих предметів і дисциплін, що містять у назвах термін «екологія» і скеровані на вивчення живих істот із середовищем їх існування. Інші вчені, зокрема Г. П. Пустовіт (Пустовіт, 2004) розглядають екологічну освіту з боку філософської, психолого-педагогічної концепцій і визначають її як неперервний процес засвоєння учнями знань, цінностей і понять, спрямований на осмислення й оцінку взаємозв’язків між людьми, їхньою культурою та довкіллям, що забезпечує поступовий розвиток навичок

прийняття екологічно доцільних рішень, а також засвоєння відповідних правил поведінки в довкіллі, формування здоров'язбережувальних навичок та вмінь.

У початковій школі цей процес має свої особливості, молодші школярі сприймають навколишній світ переважно конкретно, емоційно та образно. Тому абстрактне пояснення глобальних екологічних проблем не завжди є ефективним. Значно результативнішим є звернення до безпосереднього досвіду дитини: стану шкільного подвір'я, чистоти місцевої водойми, різноманіття рослин і тварин рідного краю, використання води та електроенергії в побуті, проблеми сортування відходів. Важливим завданням учителя є допомогти дитині встановити зв'язок між власними діями та їхніми наслідками для довкілля. Наприклад, під час обговорення проблеми використання паперу учні можуть визначити, скільки паперу витрачається протягом навчального тижня, з'ясувати можливості його економного використання та запропонувати правила відповідального ставлення до ресурсів. Такий підхід сприяє переходу від простого засвоєння інформації до практичного усвідомлення екологічної проблеми. Екологічна діяльність є важливою складовою здоров'язбережувальної роботи вчителя початкової школи, адже її організація сприяє формуванню в молодших школярів комплексу навичок і вмінь, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я. Зокрема, йдеться про виховання відповідального та бережливого ставлення до природи, поваги до українського народу і його культурних цінностей, що є важливими складниками морально-духовного здоров'я.

У процесі екологічної діяльності учні набувають навичок культурної поведінки, взаємодії та спільної діяльності з іншими людьми, ефективного міжособистісного спілкування, побудови доброзичливих взаємин і виявлення співчуття, що сприяє розвитку соціального здоров'я. Водночас така діяльність створює умови для розвитку психологічного здоров'я школярів через формування самоконтролю, адекватної самооцінки, самосвідомості, критичного мислення та здатності самостійно приймати обґрунтовані рішення.

Крім того, екологічна діяльність може сприяти зміцненню фізичного здоров'я дітей шляхом розвитку рухової активності, формування навичок загартування, дотримання раціонального режиму праці та відпочинку, а також усвідомлення принципів здорового способу життя. Таким чином, екологічна діяльність має комплексний вплив на різні складові здоров'я молодших школярів та є важливим засобом їхнього гармонійного розвитку.

Сучасна початкова освіта орієнтується на формування ключових компетентностей та наскрізних умінь учнів. Екологічне виховання має значний потенціал для їх розвитку, оскільки екологічні завдання можуть інтегрувати природничий, математичний, мовно-літературний, технологічний, громадянський та соціальний компоненти освіти. Важливим напрямом професійної підготовки майбутніх учителів до формування екологічної культури молодших школярів є оволодіння знаннями, уміннями та навичками планування й організації позакласної та позашкільної виховної роботи екологічного спрямування. Ефективним засобом такої роботи можуть бути тематичні виховні заходи, зокрема «Без верби і калини нема України», «Українські обереги», «Українська хата, піч і хліб», «Бабусині казки», «Зелений барвінок», «Мамин рушник» та інші.

Під час підготовки й проведення таких заходів школярі мають можливість ознайомлюватися з народними легендами, прислів'ями, приказками та загадками, у яких відображено значення рослин у традиційній обрядовості, повсякденному житті та фольклорі українського народу. Звернення до народознавчого матеріалу дає змогу розкрити традиційне ставлення українців до природи, що ґрунтується на її пошані, бережливому використанні та усвідомленні нерозривного зв'язку людини з довкіллям. Використання таких матеріалів сприяє також усвідомленню учнями позитивного впливу природи на фізичний і духовний стан людини, формуванню відповідального ставлення до навколишнього середовища та засвоєнню морально-етичних і правових норм взаємодії з природою. У такий спосіб позакласна й позашкільна діяльність стає дієвим засобом розвитку екологічної культури молодших школярів.

Висновки. Екологічне виховання молодших школярів є важливою складовою сучасної початкової освіти. Його мета полягає не лише у формуванні системи знань про природу та екологічні проблеми, а насамперед у розвитку екологічної свідомості, відповідального ставлення до довкілля та готовності діяти на його користь.

Сучасна початкова школа має значні можливості для реалізації цієї мети завдяки компетентнісному, діяльнісному та інтегрованому підходам. Особливо ефективними є проєктна й дослідницька діяльність, екскурсії та спостереження, екологічні ігри, практичні природоохоронні заходи, проблемні завдання та інтеграція екологічного змісту в різні освітні галузі. Важливо, щоб екологічне виховання було системним, практично зорієнтованим і пов'язаним із реальним життям дитини. Саме тоді екологічні знання поступово перетворюються на переконання, цінності та повсякденні звички.

Список використаних джерел

1. Іванчук, С. А. (2020). Екологічне виховання дошкільників у контексті його актуальних дефініцій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах. Запоріжжя* : КПУ, Вип. 70, т. 2. С. 54–58.
2. Концепція Нової української школи // https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf
3. Малишев, В., Лукашенко, Т. (2019) Екологічна освіта в Україні: психолого-педагогічні основи формування екологічних знань. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Географія.* 1(74). С. 48–53.
4. Пустовіт, Г. П. (2004). Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах: [монографія]. Київ – Луганськ: Альма-матер. 540 с.
5. Савченко, О. Я. (1999). Дидактика початкової школи. К.: Ґенеза. 324 с.

УДК 373.3.015.31:398(477)

Юлія ЛУЩ

студентка 2 курсу факультету початкової освіти та мистецтва,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)
milko.iy@dspu.edu.ua

Наталія КАЛИТА

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки та методики початкової освіти,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)
n.kalyta@dspu.edu.ua

РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розглянуто проблему формування соціальної активності учнів у сучасному освітньому середовищі. Обґрунтовано значення соціальної активності як важливої характеристики особистісного та громадянського розвитку школярів, що виявляється в ініціативності, відповідальності, самостійності, здатності до взаємодії та готовності брати участь у соціально значущій діяльності. Проаналізовано роль учителя у формуванні соціальної активності учнів.

Ключові слова: *соціальна активність, учні початкової школи, освітнє середовище.*

Julia LUSH

2th-year student of the Faculty of Primary Education and Arts,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

(Drohobych, Ukraine)
milko.iy@dspu.edu.ua

Nataliia KALYTA
Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
at the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
n.kalyta@dspu.edu.ua

THE ROLE OF THE TEACHER IN FOSTERING THE SOCIAL ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

The article considers the problem of forming social activity of students in the modern educational environment. The significance of social activity as an important characteristic of personal and civic development of schoolchildren is substantiated, which is manifested in initiative, responsibility, independence, ability to interact and willingness to participate in socially significant activities. The role of the teacher in forming social activity of students is analyzed.

Keywords: *social activity, primary school students, educational environment.*

Постановка проблеми. Сучасні суспільні трансформації зумовлюють необхідність підготовки особистості, здатної не лише адаптуватися до змін, а й активно долучатися до суспільного життя, відповідально приймати рішення, взаємодіяти з іншими людьми та брати участь у розв'язанні соціально значущих проблем. У цьому контексті особливого значення набуває формування соціальної активності учнів як важливої характеристики їхнього особистісного та громадянського розвитку.

Важливе місце у формуванні соціальної активності школярів належить учителю. Саме педагог організовує освітнє середовище, визначає характер

взаємодії між учасниками освітнього процесу, створює ситуації для прояву ініціативи та відповідальності учнів. Тому сучасний учитель має виступати не лише транслятором знань, а й наставником, організатором спільної діяльності, фасилітатором та партнером учнів.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема соціальної активності особистості досліджується у філософії, соціології, психології та педагогіці. У сучасних педагогічних дослідженнях соціальна активність учнів визначається як складне особистісне утворення, що реалізується через систему цінностей, установок, переконань і моделей поведінки та виявляється у взаємодії особистості із соціальним середовищем.

Вивченню аспектів соціально-педагогічної роботи присвячені дослідження низки вітчизняних та зарубіжних авторів, серед яких: М. Євтух, Л. Коваль, О. Кузьменко, А. Мудрик, О. Сердюк, С. Харченко. Потреба в соціальній активності – одна з найгостріших проблем підліткового віку. Як вважає І. Д. Бех, коли дитина занурюється в потік колективного життя, тоді виявляються такі сторони дитячої індивідуальності, які при всіляких інших умовах не можуть проявитися або бути виявлені. У колективі дитина не розчиняється, а, навпаки, знаходить умови для виявлення та розквіту своїх кращих сторін (Бех, 2003).

С. Булавенко розглядає структуру соціальної активності учнів через взаємопов'язані компоненти: емоційно-мотиваційний, ціннісний, когнітивний, рефлексивний та операційно-діяльнісний. Такий підхід дає змогу розглядати соціальну активність не як окрему рису характеру, а як цілісну систему, що формується у процесі діяльності та взаємодії (Булавенко, 2019).

О. Ступак акцентує увагу на взаємозв’язку соціальної активності із соціалізацією, соціальним вихованням та соціально-педагогічною діяльністю. На думку дослідниці, важливими є особистісна змістовність активності, спосіб діяльності та її орієнтація на соціальне середовище (Ступак, 2018).

В енциклопедії освіти (за редакцією В. Г. Кременя) поняття активності загалом трактується як вища форма розвитку діяльності, що відзначається

самопідпорядкованістю, готовністю та здатністю до діяльності (Енциклопедія освіти за редакцією Кременя).

У соціолого-педагогічному словнику за редакцією Радула В. соціальна активність – сукупність форм людської діяльності, свідомо орієнтованої на розв'язання завдань, що постають перед суспільством, класом, соціальною групою у певний історичний період. Суб’єктом соціальної активності може виступати особистість, колектив, соціальна група, клас, суспільство в цілому (Соціолого-педагогічний словник, 2004).

Метою статті є теоретичне обґрунтування ролі вчителя у формуванні соціальної активності учнів та визначення основних педагогічних засобів і форм роботи, які сприяють розвитку ініціативності, відповідальності, самостійності, комунікативності та готовності школярів до соціально значущої діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні особливого значення набуває проблема соціального виховання підростаючого покоління, зокрема формування соціальної активності особистості, про що зазначається у законі України «Про охорону дитинства», Концепції «Нова українська школа» і «Державному освітньому стандарті початкової освіти». Формування соціальної активності є тривалим процесом, який відбувається у взаємодії дитини з родиною, школою, однолітками та соціальним середовищем. При цьому школа є одним із найважливіших інститутів соціалізації, оскільки саме тут дитина отримує систематичний досвід спільної діяльності, дотримання правил, вирішення конфліктів, прийняття рішень та відповідальності.

Провідна роль у цьому процесі належить учителю, педагог не може безпосередньо «сформувати» соціальну активність учня шляхом передачі готових знань. Його завдання полягає у створенні умов, за яких учень сам отримує досвід соціальної взаємодії та переконується у значущості власної активної позиції.

У процесі формування й розвитку соціальної активності учнів можна виокремити такі напрями: залучення дітей до суспільно корисних справ;

формування активної життєвої позиції особистості; виховання гуманної особистості, свідомого громадянина України; збереження та примноження природного довкілля, історико-культурної спадщини; захист прав та свобод дітей, створення умов для їх самореалізації (Даниско, 2025).

Особливо ефективними у формуванні соціальної активності є інтерактивні методи навчання. Робота в парах і групах, дискусії, дебати, рольові та ділові ігри, «мозковий штурм», аналіз проблемних ситуацій створюють можливості для учнів висловлювати власні позиції, слухати інших, аргументувати думки та знаходити спільні рішення.

Важливим напрямом є волонтерська та благодійна діяльність, залучення школярів до посильної допомоги іншим людям сприяє формуванню емпатії, відповідальності, взаємодопомоги та усвідомлення власної причетності до життя громади. Водночас така діяльність має бути добровільною, відповідати віковим можливостям дітей і мати чітко визначену соціально значущу мету.

Ефективність роботи значною мірою залежить і від особистого прикладу вчителя. Педагог, який демонструє відповідальність, толерантність, справедливість, готовність допомагати іншим, активну громадянську позицію та повагу до кожної особистості, стає важливим моделем соціальної поведінки для учнів. Діти засвоюють не лише те, що вчитель говорить, а й те, як він поводиться у реальних життєвих ситуаціях.

Формування соціальної активності відбувається не лише на уроках, а й у позаурочній діяльності. Гуртки, спортивні секції, творчі об’єднання, екологічні та волонтерські ініціативи, учнівські ради, тематичні заходи й громадські проєкти створюють додаткові можливості для набуття соціального досвіду.

Формування соціально активної особистості буде значно ефективнішим, якщо педагогічні вимоги та цінності підтримуються в сім’ї. Взаємодія вчителів і батьків може передбачати спільні соціальні проєкти, благодійні заходи, волонтерські ініціативи, обговорення проблем виховання та залучення батьків як партнерів освітнього процесу.

Таким чином, діяльність учителя у формуванні соціальної активності учнів має бути системною та охоплювати кілька взаємопов'язаних напрямів: створення сприятливого освітнього середовища, організацію спільної діяльності, підтримку учнівської ініціативи, розвиток самоврядування, використання проєктних та інтерактивних методів, залучення до волонтерської діяльності, забезпечення рефлексії та співпрацю з батьками.

Ефективність цього процесу можна оцінювати за такими проявами соціальної активності учнів, як ініціативність, відповідальність, здатність працювати в команді, готовність допомагати іншим, уміння аргументовано висловлювати думку, здатність приймати рішення, самостійність та участь у соціально значущій діяльності.

Висновки. Отже, формування соціальної активності учнів є одним із важливих напрямів сучасної освіти, оскільки сприяє становленню відповідальної, самостійної, ініціативної та соціально компетентної особистості. Соціальна активність не зводиться до зовнішньої участі школяра в окремих заходах, а передбачає сформовану внутрішню готовність до соціально значущої діяльності, здатність усвідомлювати власну відповідальність та прагнення позитивно впливати на навколишнє середовище.

Учитель у цьому процесі виступає організатором, наставником, фасилітатором і партнером учнів. Його роль полягає у створенні умов для самостійної діяльності школярів, підтримці їхньої ініціативи, організації командної роботи, розвитку учнівського самоврядування, залученні до проєктної, волонтерської та громадської діяльності.

Список використаних джерел

1. Бех, І. Д. (2003). Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: навч.-метод. посіб. Київ. 344 с

2. Булавенко, С. (2019). Роль волонтерської діяльності в формуванні соціальної активності учнів у закладах загальної середньої освіти. *Молодь і ринок*. № 9. С. 86–91.

3. Булавенко, С. (2019). Соціальна активність учнів: структура, критерії та показники оцінки. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки».* №2. С. 15–21.

4. Даниско, О. (2025). Педагогічні умови формування соціальної компетентності школярів засобами фізичної культури. *Естетика і етика педагогічної дії*. № 32. С. 111–125.

5. Енциклопедія освіти за редакцією Кременя П.В. 2-ге вид., допов. та перероб. Київ: Юрінком Інтер, 2021. 1144 с.

6. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В. В. Радула. К.: «ЕксОб», 2004. 304 с.

7. Ступак, О. (2018). Сутність поняття «соціальна активність молоді». *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (Серія: Педагогічні науки).* Випуск №1-2 (54-55). С. 164–170.

УДК 373.3:004

Христина МАРКІВ

магістрантка факультету початкової освіти та мистецтва,

Дрогобицький державний педагогічний університет

імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

bokhanmarichka@gmail.com

Іван ВАСИЛИКІВ

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти,

Дрогобицький державний педагогічний університет

імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

ivan-v@i.ua

МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розкрито сутність медіаграмотності як важливого складника інформаційної компетентності учнів початкової школи. Обґрунтовано, що в умовах цифровізації освіти, активного поширення медіаконтенту та зростання ролі інформаційних технологій формування в молодших школярів умінь критично сприймати, аналізувати, добирати, перевіряти та створювати інформацію набуває особливого значення. З'ясовано, що інформатика в початковій школі має значний потенціал для розвитку медіаграмотності, оскільки поєднує опанування цифрових інструментів із формуванням безпечної, відповідальної та етичної поведінки в інформаційному середовищі. Окреслено основні компоненти медіаграмотності молодших школярів, визначено педагогічні умови її розвитку на уроках інформатики та наведено приклади практичних завдань. Доведено, що цілеспрямоване використання засобів інформатики сприяє формуванню в учнів початкової

школи основ інформаційної культури, критичного мислення та навичок безпечної взаємодії з медіа.

Ключові слова: *медіаграмотність, інформаційна компетентність, молодші школярі, початкова школа, інформатика, цифрова грамотність, критичне мислення.*

Khrystyna MARKIV
Master's Student of the Faculty of Primary Education and Art,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
bokhanmarichka@gmail.com

Ivan VASYLYKIV
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
at the Department of Fundamental Disciplines of Primary Education,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
ivan-v@i.ua

MEDIA LITERACY AS A COMPONENT OF INFORMATION COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

The article reveals the essence of media literacy as an important component of the information competence of primary school students. It substantiates that in the conditions of the digitalisation of education, the active spread of media content, and the growing role of information technologies, the development of pupils' abilities to critically perceive, analyse, select, verify, and create information is becoming especially important. It is found that computer science in primary school has significant potential for the development of media literacy because it combines the mastery of digital tools with the formation of safe, responsible, and ethical behaviour

in the information environment. The main components of media literacy of younger students are outlined, the pedagogical conditions for its development in computer science lessons are determined, and examples of practical tasks are given. It is proved that the purposeful use of computer science tools contributes to the formation of the foundations of information culture, critical thinking, and safe interaction with media among pupils.

Keywords: *media literacy, information competence, primary school students, computer science, digital literacy.*

Постановка проблеми. Сучасна дитина з перших років життя перебуває в насиченому інформаційному просторі, де джерелами відомостей виступають не лише книжка, учитель чи батьки, а й відеохостинги, соціальні мережі, рекламні повідомлення, дитячі блоги, онлайн-ігри, месенджери й різноманітні цифрові сервіси. За таких умов молодший школяр щоденно стикається з великим масивом інформації, яку він ще не завжди здатний критично осмислити. Саме тому одним із пріоритетних завдань сучасної початкової освіти є формування в дітей умінь орієнтуватися в медіапросторі, розуміти призначення різних повідомлень, розпізнавати емоційний вплив реклами, перевіряти достовірність окремих фактів, дотримуватися правил безпечної поведінки в цифровому середовищі.

У Державному стандарті початкової освіти інформаційно-комунікаційну компетентність визначено як одну з ключових, а в інформатичній освітній галузі наголошено на пошуку, поданні, перетворенні, аналізі, узагальненні та критичному оцінюванні інформації для розв’язання життєвих проблем. Це означає, що медіаграмотність не є другорядним чи факультативним умінням, а входить до структури інформаційної компетентності та безпосередньо пов’язана з розвитком критичного мислення, цифрової грамотності, відповідальності й культури комунікації. У цьому контексті уроки інформатики мають значний потенціал, оскільки дають змогу поєднати роботу з

інформацією, цифровими інструментами, простими медіатекстами та практикою безпечної онлайн-взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку медіаграмотності в системі освіти знайшла відображення у працях українських і зарубіжних науковців. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні наголошує, що медіаосвіта має стати підґрунтям підготовки особистості до безпечної та ефективної взаємодії з сучасними медіа. Дослідники О. Волошенюк, В. Іванов, Л. Найдьонова, Г. Онкович, О. Баришполець та інші розглядають медіаграмотність як здатність людини сприймати, аналізувати, інтерпретувати, оцінювати та створювати медіаповідомлення, усвідомлюючи їхні цілі, засоби впливу та можливі наслідки. У педагогічних працях наголошується, що початковий шкільний вік є особливо важливим періодом для закладання основ інформаційної культури, оскільки саме в цей час активно формуються пізнавальні інтереси, навички сприймання інформації та ставлення до цифрових ресурсів (Волошенюк, 2017; Найдьонова, 2010).

Водночас аналіз наукових джерел свідчить, що в теорії та практиці початкової освіти досі існує потреба в конкретизації шляхів розвитку медіаграмотності саме засобами інформатики. Частина досліджень присвячена загальним питанням цифрової компетентності, інші зосереджені на медіаосвіті як наскрізному компоненті мовно-літературної чи громадянської галузі. Проте уроки інформатики створюють особливо сприятливі умови для формування навичок пошуку, відбору, структурування, перевірки та представлення інформації, а також для виховання відповідального користувача цифрового середовища (Типова освітня програма, 2022; Бібік, 2018).

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні медіаграмотності як складової інформаційної компетентності молодших школярів і визначенні можливостей уроків інформатики для її формування в умовах сучасної початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інформаційна компетентність молодшого школяра охоплює систему знань, умінь, способів

діяльності та ціннісних установок, які дають змогу дитині знаходити інформацію, розуміти її зміст, оцінювати доречність і достовірність, використовувати її для навчання та повсякденного життя, а також дотримуватися етичних норм під час роботи з цифровими ресурсами. Її не можна зводити лише до технічних навичок користування пристроями. Дитина може впевнено відкривати браузер, запускати застосунки чи створювати презентацію, але при цьому не розуміти, чому одне повідомлення є правдивим, а інше маніпулятивним, як працює реклама, чому не можна поширювати особисті дані чи чужий контент без дозволу. Саме тут інформаційна компетентність перетинається з медіаграмотністю (Державний стандарт початкової освіти, 2018; Концепція медіаосвіти, 2016).

Медіаграмотність доцільно розглядати як інтегровану якість особистості, що передбачає здатність свідомо працювати з медіатекстами різного типу: текстами, зображеннями, аудіо, відео, мультимедійними повідомленнями, інфографікою, рекламою, дитячим контентом у мережі. Для учнів початкової школи ця здатність виявляється на доступному віковому рівні. Вона включає вміння ставити прості запитання до інформації: хто це створив, для чого, для кого, чи можна цьому довіряти, які емоції викликає повідомлення, що в ньому є фактом, а що - оцінкою чи припущенням. Такі запитання не лише вчать дитину бути уважною, а й поступово формують основи критичного мислення (Волошенюк, 2017; Нова українська школа, 2020).

У структурі медіаграмотності молодших школярів можна виокремити кілька взаємопов’язаних компонентів. Перший – мотиваційно-ціннісний, що пов’язаний з інтересом до пізнання, відповідальним ставленням до інформації, розумінням значення чесності, поваги до авторства, дотримання правил онлайн-спілкування. Другий – когнітивний, який охоплює елементарні знання про види медіа, джерела інформації, ознаки реклами, маніпуляції, фейкових повідомлень, безпечного користування інтернетом. Третій – діяльнісний, що проявляється в умінні шукати потрібні відомості, порівнювати джерела, добирати зображення чи текст за визначеною метою, створювати прості

медіапродукти – оголошення, малюнок із підписом, презентацію, коротке відеоповідомлення, цифрову листівку. Четвертий – рефлексивний, що передбачає здатність оцінити власні дії в медіасередовищі, усвідомити можливі ризики, зробити висновок щодо якості знайденої чи створеної інформації (Концепція медіаосвіти, 2016; Найдьонова, Слюсаревський, 2010).

Висновки. Таким чином, медіаграмотність є важливим складником інформаційної компетентності учнів початкової школи, оскільки охоплює не лише вміння користуватися інформацією та цифровими ресурсами, а й здатність критично її осмислювати, безпечно використовувати та етично створювати власні медіапродукти. Уроки інформатики мають значний потенціал для розвитку медіаграмотності молодших школярів завдяки поєднанню технічної, пізнавальної, комунікативної й творчої діяльності. Ефективність цього процесу забезпечується системністю роботи, віковою доступністю змісту, практичною спрямованістю завдань, використанням проблемно-пошукових методів і взаємодією школи з батьками. Перспективу подальших наукових пошуків убачаємо в розробленні системи вправ і методичних рекомендацій для вчителів початкової школи щодо формування медіаграмотності учнів у межах окремих тем курсу інформатики.

Список використаних джерел

1. Волошенюк, О. В., Іванов, В. Ф. (2017). *Медіаграмотність та критичне мислення в початковій школі.* Київ: Центр Вільної Преси, Академія української преси. 197 с.

2. Найдьонова, Л. А., Слюсаревський М. М. (2010). *Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід.* Київ: Міленіум. 440 с.

3. Онкович, Г. В. (2013). Медіаосвіта в Україні: сучасний стан і перспективи розвитку. *Вища освіта України.* № 4. С. 87–92.

4. Пометун, О. І. (2020). Нова українська школа: розвиток критичного мислення учнів початкових класів. Київ: *Освіта.* 96 с.

5. *Нова українська школа: порадник для вчителя* / за заг. ред. Н. М. Бібік. (2018). Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди». 206 с.

6. *Концепція впровадження медіаосвіти в Україні* (нова редакція). (2016). Київ: НАПН України. 16 с.

7. *Про затвердження Державного стандарту початкової освіти*: постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87 (у редакції постанови КМУ від 24.07.2019 № 688).

8. *Типова освітня програма для 1-2 класів закладів загальної середньої освіти*, розроблена під керівництвом О. Я. Савченко: наказ МОН України від 12.08.2022 № 743.

9. Медіаграмотність. З чого почати. *Нова українська школа.* (2020).

УДК 373.3/.5.016:78

Тетяна МЕДВІДЬ

магістрантка факультету початкової освіти та мистецтва,

Дрогобицький державний педагогічний університет

імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

tetiana.medvid@dspu.edu.ua

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У науковій статті здійснено комплексний історико-педагогічний аналіз процесу формування та трансформації громадянської компетентності учнів початкових класів у вітчизняному освітньому просторі. У дослідженні систематизовано та деталізовано специфіку еволюційного поступу виховних парадигм, починаючи від радянського ідеологізованого патріотизму та народознавчих концепцій кінця ХХ століття до людиноцентричних орієнтирів сучасної реформи «Нова українська школа». Особливу увагу приділено понятійно-термінологічному розмежуванню базових дефініцій компетентнісного підходу («компетенція» та «компетентність») у працях провідних українських дослідників. На основі глибокого аналізу нормативно-правової бази та оновленого законодавства, зокрема модернізованого Державного стандарту початкової освіти, обґрунтовано необхідність інтеграції новітніх вимірів громадянськості – цивільної резильєнтності, інформаційної безпеки, медіаграмотності та етичної цифрової культури під час воєнного стану й загальносуспільних криз. Визначено та доведено, що сучасна наскрізна громадянська компетентність виступає базовим інтегративним новоутворенням особистості й стратегічним фундаментом для успішного входження дитини в соціокультурний простір демократичної держави.

Ключові слова: *громадянська компетентність, початкова освіта, історико-педагогічний генезис, компетентнісний підхід, Нова українська школа, патріотичне виховання, цифрова культура.*

Tetiana MEDVID

Master's Student at the Faculty of Primary Education and Art,

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University (Drohobych, Ukraine)

tetiana.medvid@dspu.edu.ua

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FOSTERING CIVIC COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

This article presents a comprehensive historical-pedagogical analysis of the process of formation and transformation of civic competence among primary school students within the domestic educational landscape. The study systematizes and outlines the evolution of educational paradigms, ranging from Soviet-era ideologically driven patriotism and late 20th-century concepts of national heritage ("narodoznavstvo" / Ukrainian cultural studies), to the human-centric focus of the contemporary "New Ukrainian School" reform. Particular attention is paid to the conceptual and terminological distinction between the core definitions of the competence-based approach ("competence" and "competency") as presented in the works of leading Ukrainian researchers. Based on an in-depth analysis of the regulatory framework and updated legislation—specifically the modernized State Standard for Primary Education—the study substantiates the need to integrate contemporary dimensions of citizenship (such as civic resilience, information security, media literacy, and ethical digital culture) during martial law and societal crises. It establishes that modern cross-cutting civic competence serves as a fundamental integrative attribute of the individual and a strategic foundation for a child's successful integration into the sociocultural space of a democratic state.

Keywords: *civic competence, primary education, historical-pedagogical genesis, competence-based approach, New Ukrainian School, patriotic education, digital culture.*

Постановка проблеми. Динамічний розвиток сучасного українського суспільства, що розгортається в умовах масштабних безпекових викликів, воєнного стану та системних соціокультурних трансформацій, потребує кардинального переосмислення підходів до виховання підростаючого покоління. Розбудова суверенної правової держави, інтеграція України в європейський освітній простір та утвердження демократичних цінностей безпосередньо залежать від рівня сформованості громадянської свідомості громадян. Сенситивним періодом для закладання морально-етичних орієнтирів, національної ідентичності та первинних навичок міжособистісної взаємодії є молодший шкільний вік. Саме в початковій школі почуття та емоції учня переростають у перше усвідомлення правил життя в суспільстві, любові до своєї країни та власних обов'язків. З огляду на це, наукове дослідження історичних витоків, сутності та еволюції громадянської компетентності в початковій школі є надзвичайно актуальним завданням для сучасної педагогічної науки.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема розвитку громадянських якостей особистості та впровадження компетентнісної парадигми посідає чільне місце у працях класиків педагогічної думки та сучасних науковців. Теоретико-методологічний фундамент дослідження базується на концепції особистісно орієнтованого виховання. Питання дидактичного забезпечення та виховного потенціалу учнів початкових класів ґрунтовно висвітлено у працях О. Савченко (Савченко, 2019: 94). Сутнісні параметри та структуру громадянської компетентності в шкільній освіті детально проаналізовано О. Пометун (Пометун, 2018: 14). Методологічні засади реалізації компетентнісного підходу в умовах освітніх реформ визначено Н. Бібік. Важливе значення для нашого дослідження мають також

праці К. Чорної, присвячені технологіям формування громадянськості учнів початкових класів в умовах сучасних суспільних викликів (Чорна, 2023: 10). Водночас, попри значну кількість публікацій, історичний аспект еволюції цього поняття в межах початкової школи потребує додаткової систематизації з урахуванням новітніх змін в освітньому законодавстві.

Мета статті. Необхідність вивчення історико-педагогічного генезису зумовлена потребою подолання формалізму в розумінні громадянської компетентності та виявлення наскрізних тенденцій, які впливають на сучасні освітні стандарти. Метою цієї статті є системне дослідження, теоретичне узагальнення та критичне осмислення історичних етапів становлення і розвитку громадянської компетентності учнів початкових класів в Україні, а також аналіз її сутнісних трансформацій під впливом євроінтеграційних процесів та глобальних викликів сьогодення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розгляд сутнісних характеристик громадянської компетентності потребує першочергового аналізу її категоріального апарату. У науковому дискурсі тривалий час тривала дискусія щодо розмежування понять «компетенція» та «компетентність». За висновками Н. Бібік, компетенція є нормативною категорією, яка відображає відчужений від суб'єкта наперед заданий стандарт, вимогу суспільства чи держави до рівня підготовки здобувача освіти (Бібік, 2017: 46). Натомість компетентність розглядається як глибоко індивідуалізоване, внутрішнє інтегроване надбання особистості, що формується у процесі діяльності та виявляється як реальна здатність діяти, мислити й сповідувати певні цінності на практиці. Перехід компетенції у компетентність відбувається лише тоді, коли зовнішня норма проходить крізь систему особистісних мотивів та інтерналізується суб’єктом (Бібік, 2017: 46).

Коли ми говоримо про початкову школу, громадянська компетентність отримує тут свою унікальну структуру. Як зазначає О. Пометун, цей феномен не обмежується механічною репродукцією знань про державний устрій, а постає як багатовимірний синтез когнітивного (знаннєвого), поведінково-

праксеологічного (діяльнісного) та аксіологічного (ціннісно-мотиваційного) вимірів (Пометун, 2018: 15). Специфіка молодшого шкільного віку полягає в тому, що громадянськість тут розвивається через яскраву емоційно-почуттєву домінанту. Учень засвоює суспільні норми не через абстрактні правові дефініції, а через призму мікросоціальної взаємодії – любов до родини, повагу до праці оточуючих, екологію стосунків у дитячому колективі.

Історико-педагогічний аналіз дозволяє стверджувати, що генезис формування громадянської компетентності в Україні є динамічним процесом, який ціннісно віддзеркалює етапи нашого державотворення. На основі дослідження наукових джерел нами виокремлено чотири ключові історичні періоди:

1. *Радянський період (до 1991 року).* У цей час поняття «громадянська компетентність» взагалі не функціонувало в педагогічній термінології, оскільки панівною була знаннєва парадигма. Освітній процес підпорядковувався комуністичній ідеології, спрямованій на виховання радянського патріотизму, інтернаціоналізму, колективізму та безумовного послуху через діяльність піонерських та жовтневих організацій. Проте, навіть у цих жорстких межах, прогресивна українська педагогічна думка знаходила шляхи для плекання гуманістичних цінностей. Яскравим прикладом є спадщина В. Сухомлинського. Його концепція виховання через «живе слово», уроки мислення серед природи та розвиток культури почуттів учня заклали емоційно-ціннісний фундамент для майбутньої вітчизняної громадянської освіти, трансформуючи декларативні гасла у глибоке внутрішнє відчуття любові до рідної землі.

2. *Національно-народознавчий етап (1991–2000 роки).* Проголошення незалежності України зумовило нагальну потребу в деідеологізації освіти та побудові власної виховної системи. Основним вектором цього періоду стало національне виховання, орієнтоване на етнопедагогічні витоки, вивчення рідної мови, культурної спадщини та державної символіки. Прийнята у 1994 році Концепція національного виховання змістила акценти на набуття молодшим поколінням соціального досвіду та формування національної самосвідомості

(Савченко, 2019: 98). У дидактиці початкової школи це проявилося через впровадження інтегрованого курсу «Я і Україна», який забезпечував первинне ознайомлення учнів з поняттями прав, обов'язків, Конституції та довкілля. Навчання в цей час мало переважно вербально-інформаційний характер.

3. *Євроінтеграційний знаннєво-компетентнісний етап (2000–2016 роки).* Цей період ознаменувався поступовим переходом української освітньої системи до європейських стандартів та початком активного впровадження компетентнісного підходу. У Державному стандарті початкової загальної освіти 2000 року громадянськість ще не розглядалася як окрема категорія, а виступала елементом виховної роботи. Ситуація якісно змінилася із затвердженням Державного стандарту 2011 року, де вперше на нормативному рівні було зафіксовано вимоги до формування соціальних і громадянських умінь через зміст таких дисциплін, як «Я і Україна» та «Українська мова та читання». Освіта почала набувати діяльнісних ознак, орієнтуючи учнів на застосування знань для вирішення елементарних життєвих ситуацій (Савченко, 2019: 108).

4. *Сучасний системно-інтеграційний етап (з 2016 року по теперішній час).* Нова філософія початкової освіти отримала потужне закріплення із запуском реформи «Нова українська школа». Закон України «Про освіту» (2017 р.) офіційно визначив «громадянські та соціальні компетентності» як одну з одинадцяти ключових компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості. Характерною рисою цього етапу є те, що громадянськість втратила статус ізольованої дисципліни й перетворилася на наскрізну цінність, яка пронизує всі освітні галузі та реалізується через демократизацію всього шкільного середовища. Головною дидактичною платформою став інтегрований курс «Я досліджую світ», який об'єднує природничу, соціальну, історичну та громадянську галузі.

Відбувся фундаментальний перехід від репродуктивної, інформаційної моделі до практико-орієнтованої. Ключовим показником успішності є не сума відтворених фактів, а сформованість так званих «м'яких навичок» (soft skills) –

критичного мислення, емпатії, здатності конструктивно співпрацювати у команді та мирно розв'язувати конфлікти (Чорна, 2023: 11). У дидактичну практику масово увійшли такі інструменти, як щоденні ранкові зустрічі, колективне обговорення та колегіальне встановлення внутрішньокласних правил («Мала конституція класу»), що перетворює дотримання правових норм на свідомий внутрішній вибір учня.

Особливої уваги заслуговує модернізація змісту освіти, зафіксована в оновленому Державному стандарті початкової освіти. Цей документ адаптує структуру громадянської компетентності до сучасних безпекових та глобальних викликів. На сучасному етапі поняття громадянськості суттєво розширилося завдяки інтеграції таких новітніх компонентів:

- *Утвердження національно-громадянської ідентичності:* акцент зміщено зі знань на емоційно-поведінковий рівень – уміння дитини чітко висловлювати свою приналежність до українського народу, шанувати державні символи та культуру.
- *Формування цивільної резильєнтності:* у зв’язку з воєнним станом, до змісту компетентності інтегровано навички психоемоційної стійкості, адаптивності та здатності злагоджено діяти в команді під час екстремальних ситуацій (взаємодопомога під час тривог, солідарність).
- *Розвиток цифрового громадянства:* межі громадянськості вийшли у віртуальний простір. Сучасний учень початкових класів має володіти основами медіа грамотності, вміти безпечно й етично взаємодіяти в мережі, протидіяти кібербулінгу та поважати цифрові кордони інших.
- *Посилення інклюзивного виміру:* виховання громадянськості відбувається через практичне визнання рівних прав на освіту для кожного, толерантне сприйняття однокласників з особливими освітніми потребами чи мовно-культурними відмінностями.

Висновки. Таким чином, проведений історико-педагогічний аналіз підтверджує, що громадянська компетентність у початковій ланці освіти пройшла складний шлях еволюції – від нормативно-виховної, ідеологізованої

категорії до життєво необхідної, інтегрованої якості особистості. Вона виступає надійним фундаментом для успішної соціалізації учня початкових класів та його становлення як свідомого, стійкого та відповідального громадянина демократичної України. Перспективи подальших наукових досліджень полягають в обґрунтуванні та експериментальній перевірці практичних методик реалізації цифрового громадянства та цивільної резильєнтності в повсякденному освітньому процесі початкової школи.

Список використаних джерел

1. Бібік, Н. М. (2017). Компетентнісний підхід у сучасній освіті: методологія та практика. *Початкова школа*. № 4, С. 25–30.

2. Пометун, О. І. (2011). Теоретичні засади розробки змісту громадянської компетентності в шкільній освіті. *Педагогічна думка.* № 3, С. 12–19.

3. Пометун, О. І. (2018). Формування громадянської компетентності учнівської молоді в умовах модернізації освіти. *Педагогічна думка*. № 7, 180 с.

4. Савченко, О. Я. (2019). Виховний потенціал початкової освіти. Київ: Богдан. 216 с.

5. Чорна, К. І. (2023). Виховання громадянської компетентності особистості в умовах сучасних суспільних викликів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді.* № 4, С. 10–18.

УДК 373.3:004.9

Вероніка МОТУЗ

магістрантка факультету початкової освіти та мистецтва,

Дрогобицький державний педагогічний університет

імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

veronikamotuz9@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО ПРОГРАМНОГО КОМПЛЕКСУ MOZABOOK ТА ПОРТАЛУ MOZAWEB НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

У статті розглянуто особливості використання інтерактивного програмного комплексу mozaBook та порталу mozaWeb під час вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі. Актуалізовано проблему розвитку пізнавальної активності та навчальної мотивації молодших школярів в умовах цифровізації освітнього процесу. Метою статті є визначення дидактичних можливостей mozaBook і mozaWeb та обґрунтування доцільності їх використання на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». У результаті дослідження встановлено, що застосування інтерактивних карт, 3D-моделей, мультимедійних матеріалів, тестів, навчальних ігор та дослідницьких завдань сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів, підвищенню інтересу до навчання, розвитку дослідницьких умінь, критичного мислення, цифрової грамотності та самостійності.

Ключові слова: *mozaBook, mozaWeb, «Я досліджую світ», початкова школа, цифрові технології, навчальна мотивація, пізнавальна активність, інтерактивне навчання.*

Veronika MOTUZ

Master's Student of the Faculty of Primary Education and Art,

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

(Drohobych, Ukraine)
veronikamotuz9@gmail.com

SPECIFICS OF USING THE MOZABOOK INTERACTIVE SOFTWARE SUITE AND THE MOZAWEB PORTAL IN LESSONS FOR THE INTEGRATED COURSE «I EXPLORE THE WORLD»

The article examines the features of using the mozaBook interactive software suite and the mozaWeb portal within the integrated course «I Explore the World» in primary school. It highlights the importance of fostering cognitive engagement and learning motivation among primary school students amidst the digitalization of the educational process. The study aims to identify the didactic potential of mozaBook and mozaWeb and to justify their use in lessons for the «I Explore the World» integrated course. The research findings indicate that the use of interactive maps, 3D models, multimedia materials, tests, educational games, and inquiry-based tasks stimulates students' cognitive activity, boosts interest in learning, and fosters research skills, critical thinking, digital literacy, and independence.

Keywords: *mozaBook, mozaWeb, «I Explore the World», primary school, digital technologies, learning motivation, cognitive activity, interactive learning.*

Постановка проблеми. Сучасний розвиток освіти в Україні супроводжується активним впровадженням цифрових технологій в освітній процес. Одним із важливих завдань початкової освіти є розвиток пізнавальної активності та формування ключових компетентностей учнів. Значну роль у цьому відіграє інтегрований курс «Я досліджую світ», який потребує використання сучасних інтерактивних засобів навчання. Вагомий потенціал у цьому контексті мають інтерактивні платформи mozaBook та mozaWeb, використання яких сприяє візуалізації навчального матеріалу, підвищенню інтересу до навчання, активізації пізнавальної діяльності учнів і покращенню якості засвоєння знань. Використання цифрових ресурсів також створює умови

для розвитку дослідницьких умінь, творчого мислення та самостійності молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблему використання цифрових технологій у початковій освіті, розвитку навчальної мотивації та пізнавальної активності молодших школярів досліджували А. Волянюк (Волянюк, 2020), Т. Гільберг (Гільберг, 2019), Н. Максимчук, О. Хом'як (Максимчук, Хом'як, 2024) та інші науковці. У їхніх працях розкрито особливості реалізації компетентнісного підходу, організації освітнього процесу в умовах Нової української школи та застосування інтерактивних технологій у навчанні. Нормативно-правові засади цифровізації освіти визначено у Державному стандарті початкової освіти (2018). Практичні аспекти використання mozaBook і mozaWeb висвітлено у дослідженнях Л. Деркач, Л. Констанкевич (Деркач, Констанкевич, 2020), І. Морквян та Н. Хміль (Морквян, Хміль, 2022). Водночас аналіз наукових праць засвідчує недостатню розробленість питання розвитку навчальної мотивації молодших школярів засобами цифрових технологій у процесі вивчення курсу «Я досліджую світ».

Метою роботи є дослідження особливостей використання програмного комплексу mozaBook та порталу mozaWeb на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ», визначення їхнього дидактичного потенціалу та обґрунтування ефективності застосування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна початкова освіта орієнтується на створення освітнього середовища, у якому учень є активним учасником навчального процесу, а здобуття знань ґрунтується на пізнавальному інтересі та внутрішній мотивації (Державний стандарт початкової освіти, 2018). Особливо актуальним є використання цифрових інтерактивних технологій під час викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ», який об'єднує різні освітні галузі та сприяє формуванню цілісного уявлення про навколишній світ. Ефективним засобом реалізації цих завдань є програмний комплекс mozaBook та портал mozaWeb, які забезпечують візуалізацію навчального матеріалу за допомогою 3D-сцен, анімацій, відео, інтерактивних вправ і цифрових моделей

(Деркач, Константкевич, 2020: 68–70). Їхнє використання урізноманітнює освітній процес, активізує пізнавальну діяльність учнів та підвищує інтерес до навчання. Важливою перевагою системи є можливість створення інтерактивних тестів, організації віртуальних досліджень і використання мультимедійних матеріалів (mozaBook; mozaWeb). Це сприяє розвитку цифрової грамотності, критичного мислення, самостійності та дослідницьких умінь молодших школярів.

Особливо ефективним засобом підвищення мотивації до навчання молодших школярів на уроках з курсу «Я досліджую світ» є використання інтерактивних програмних комплексів mozaBook і mozaWeb. Інтерактивні моделі, карти, відеоматеріали та навчальні ігри, які містяться в цих ІПК допомагають учням краще засвоювати навчальний матеріал, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки та активно взаємодіяти з освітнім середовищем (Гільберг, 2019: 48–52; Деркач, Константкевич, 2020: 70–72). Використання mozaWeb та mozaBook забезпечує реалізацію компетентнісного й діяльнісного підходів, сприяє організації групової роботи, розвитку самостійності, критичного мислення та внутрішньої мотивації до навчання (Морквян, Хміль, 2022: 27–29). Наприклад, під час вивчення теми «Природні зони України» у 4 класі застосування інтерактивних карт, 3D-моделей і гейміфікованих завдань дозволяє створити ситуацію успіху, підвищити інтерес учнів до навчання та забезпечити ефективне засвоєння нового матеріалу (Деркач, Константкевич, 2020: 72–73).

Для закріплення та систематизації знань учнів учитель може використовувати інтерактивні інструменти програми mozaBook: тести, вікторини, навчальні ігри, інтерактивні карти та дослідницькі завдання (mozaBook). Такі вправи сприяють розвитку уваги, пам’яті, логічного мислення та формують позитивну мотивацію до навчання завдяки швидкому зворотному зв’язку і створенню ситуації успіху. Наприклад, після вивчення теми «Природні зони України» учитель може провести інтерактивну вікторину, у якій учні визначають природні зони за зображеннями рослин, тварин або ландшафтів.

Також ефективними є командні ігри із використанням інтерактивної карти України та завдань на встановлення причинно-наслідкових зв'язків між природними умовами й діяльністю людини (Максимчук, Хом'як, 2024: 28–29). Організацію самостійної роботи учнів можна здійснювати за допомогою платформи mozaWeb, де вчитель розміщує інтерактивні завдання, відео, тести та навчальні матеріали. Це сприяє розвитку самостійності, відповідальності та навичок самоорганізації молодших школярів.

Платформа Mozaik дозволяє створювати інтерактивні електронні конспекти уроків із використанням 3D-сцен, відео та інтерактивних вправ, що робить навчання більш наочним і цікавим для учнів (mozaBook). Використання mozaBook і mozaWeb сприяє активізації пізнавальної діяльності, розвитку дослідницьких умінь, критичного мислення та внутрішньої мотивації молодших школярів. Особливого значення цифрові ресурси набувають у молодшому шкільному віці, коли переважає наочно-образне мислення (Гільберг, 2019: 65–67). Наприклад, під час вивчення теми «Будова Сонячної системи» учні можуть переглядати 3D-модель планет, спостерігати їхній рух та виконувати інтерактивні завдання. Саме це допомагає краще зрозуміти навчальний матеріал і підтримує інтерес до навчання.

Не менш важливою особливістю є використання елементів гейміфікації, які створюють позитивний емоційний фон уроку та підвищують інтерес до навчання. Навчальні ігри, інтерактивні квести, миттєвий зворотний зв'язок, система оцінювання та візуальні ефекти допомагають підтримувати увагу молодших школярів, стимулюють їх до активної участі в роботі та створюють ситуацію успіху для кожного учня (Деркач, Константкевич, 2020: 71–73). Це позитивно впливає на формування внутрішньої мотивації та сприяє розвитку стійкого інтересу до пізнання навколишнього світу. Суттєвою перевагою mozaBook і mozaWeb є також можливість реалізації індивідуального та диференційованого підходу до навчання. Вчитель може добирати завдання відповідно до рівня підготовки учнів, змінювати складність вправ, організовувати індивідуальну, парну чи групову роботу, а також враховувати

темп засвоєння матеріалу кожним школярем (Гільберг, 2019: 74–79). Це дозволяє створювати комфортні умови навчання, забезпечувати підтримку учнів із різним рівнем навчальних досягнень та сприяти розвитку їхнього потенціалу.

Крім того, портал mozaWeb підтримує очну, дистанційну та змішану форми навчання (mozaWeb). Учні можуть працювати з навчальними матеріалами не лише на уроці, а й удома: повторювати матеріал, переглядати відео та виконувати інтерактивні завдання у власному темпі. Такі можливості програми сприяють розвитку самоосвіти, відповідальності та самостійності молодших школярів.

Таким чином, використання mozaBook і mozaWeb на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» забезпечує ефективну організацію освітнього процесу, активізує пізнавальну діяльність учнів, сприяє розвитку ключових компетентностей і формуванню позитивної мотивації до навчання.

Висновки. Дослідження засвідчило, що використання інтерактивного програмного комплексу mozaBook та порталу mozaWeb на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» розширює можливості організації сучасного освітнього процесу в початковій школі. Використання 3D-моделей, інтерактивних карт, відеоматеріалів, тестів, навчальних ігор, вікторин та дослідницьких завдань забезпечує наочність навчання, полегшує сприймання складного матеріалу та сприяє його кращому засвоєнню. Також встановлено, що цифрові ресурси позитивно впливають на навчальну мотивацію та пізнавальну активність молодших школярів. Інтерактивність, елементи гейміфікації та швидкий зворотний зв’язок підтримують інтерес учнів до навчання, сприяють створенню ситуації успіху та активній участі в освітньому процесі.

Використання mozaBook і mozaWeb сприяє реалізації компетентнісного та діяльнісного підходів, розвитку критичного мислення, дослідницьких умінь, самостійності та цифрової грамотності учнів. Водночас можливість добору завдань різного рівня складності створює умови для індивідуалізації та

диференціації навчання, а використання mozaWeb дає змогу організовувати самостійну роботу учнів як під час уроку, так і поза ним.

Отже, використання mozaBook та mozaWeb у навчальному процесі є перспективним напрямом цифровізації початкової освіти, оскільки сприяє підвищенню її ефективності, формуванню стійкої навчальної мотивації та розвитку ключових компетентностей молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Волянюк, А. (2020). Мотивація як фактор підвищення навчальної успішності молодших школярів. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, № 27. С. 241–245.

2. Гільберг, Т. (2019). *Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу: навчально-методичний посібник*. Київ: Генеза. С. 48–79.

3. Державний стандарт початкової освіти. (2018). Вилучено з https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#n12 (дата звернення: 13.09.2026).

4. Деркач, Л., Констанкевич, Л. (2020). Використання інтерактивної платформи mozaik як об'єкта навчальної взаємодії між учасниками освітнього процесу. *Наука і освіта*, № 1. С. 66–75.

5. Морквян, І., Хміль, Н. (2022). Методичні аспекти використання інтерактивного освітнього програмного комплексу MozaBook у процесі застосування компетентнісного підходу на уроці математики. *Нова педагогічна думка*. Т. 109, № 1. С. 22–31.

6. Максимчук, Н. С., Хом'як, О. А. (2024). Особливості розвитку пізнавальної активності учнів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початкових класах НУШ. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука. Серія:*

Педагогіка та психологія, № 2 С. 24–29.

7. *mozaBook – перші кроки*. URL: https://www.mozaweb.com/uk/partner_images/Getting_Started_Ukrainian.pdf (дата звернення: 13.09.2026).

8. *mozaWeb – інтерактивний вміст для учнів та навчання вдома*. URL: https://www.mozaweb.com/uk/mozaWeb (дата звернення: 13.09.2026).

УДК 373.3:004.9:37.091.33

Альона МУРАВСЬКА

магістрантка факультету початкової освіти та мистецтва,

Дрогобицький державний педагогічний університет

імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

muravska.alona.ole@dspu.edu.ua

Іван ВАСИЛИКІВ

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти,

Дрогобицький державний педагогічний університет

імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

ivan-v@i.ua

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІНФОРМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СЕРЕДОВИЩІ SCRATCH

У статті обґрунтовано педагогічні умови розвитку інформатичної компетентності молодших школярів у середовищі Scratch. Уточнено зміст інформатичної компетентності як єдності мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів. Визначено провідні умови: створення мотиваційно насиченого середовища, поетапне опанування блокового програмування, організація проєктної та парної роботи, диференційована підтримка, інтеграція цифрової безпеки й формувальне оцінювання. Запропоновано етапи роботи над Scratch-проєктом і критерії оцінювання учнівського поступу.

Ключові слова: *інформатична компетентність, молодші школярі, Scratch, блокове програмування, алгоритмічне мислення, проєктна діяльність.*

Alona MURAVSKA
Master's Student of the Faculty of Primary Education and Art,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
muravska.alona.ole@dspu.edu.ua

Ivan VASYLYKIV
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
at the Department of Fundamental Disciplines of Primary Education,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
ivan-v@i.ua

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING PRIMARY SCHOOL STUDENTS INFORMATION TECHNOLOGY COMPETENCE IN SCRATCH

The article substantiates the pedagogical conditions for developing primary school students' information technology competence in Scratch. This competence is considered as a unity of motivational, cognitive, activity-based and reflective components. The main conditions are a motivating learning environment, gradual mastery of block-based programming, project and pair work, differentiated support, integrated digital safety and formative assessment. Stages of creating a Scratch project and criteria for assessing students' progress are proposed.

Keywords: *information technology competence, primary school students, Scratch, block-based programming, computational thinking, project-based learning.*

Актуальність дослідження. Початкова школа має формувати не лише навички користування цифровим пристроєм, а й здатність учня ставити мету, будувати алгоритм, створювати інформаційний продукт, перевіряти його та

пояснювати власне рішення. Державний стандарт початкової освіти пов’язує інформатичну галузь із розв’язанням проблем, творчим самовираженням, співпрацею та безпечною поведінкою (Державний стандарт початкової освіти, 2018). Середовище Scratch дає змогу реалізувати ці вимоги через створення анімацій, інтерактивних історій та ігор. Водночас результат залежить не від самого використання програми, а від педагогічних умов, у яких організовано діяльність дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Конструкціоністський підхід С. Пейперта пояснює результативність навчання через створення значущих для дитини об’єктів (Papert, 1980). Розробники Scratch наголошують на поєднанні програмування з творчістю, обміном ідеями та співпрацею (Resnick et al., 2009; Maloney et al., 2010). К. Бреннан і М. Резнік розглядають обчислювальне мислення через поняття, практики й особистісні перспективи, що формуються під час створення проєктів (Brennan, Resnick, 2012). У рамці DigComp 2.2 цифрова компетентність охоплює роботу з інформацією, створення контенту, безпеку та розв’язання проблем (Vuorikari, Kluzer, Punie, 2022). Проте потребує конкретизації система умов, адаптована до вікових можливостей учнів 1-4 класів.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов розвитку інформатичної компетентності молодших школярів у середовищі Scratch та визначенні етапів і критеріїв організації учнівської проєктної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інформатична компетентність молодшого школяра охоплює мотивацію до пізнання цифрового світу, знання про дані й алгоритми, практичні вміння створювати та налагоджувати цифровий продукт, а також здатність оцінювати результат і діяти безпечно. Scratch підтримує ці складники завдяки блоковому поданню команд, безпосередньому виконанню програми та можливості поєднувати код із графікою, текстом і звуком. Візуальні блоки зменшують труднощі

синтаксису, але не усувають потреби в осмисленні послідовності, подій, циклів, умов і змінних (Maloney et al., 2010).

Першою педагогічною умовою є створення мотиваційно насиченого середовища, у якому програмування слугує засобом реалізації дитячого задуму. Замість однакового відтворення зразка учням пропонують вибір героя, сюжету, оформлення та рівня складності. Завдання пов’язують із близькими темами: правилами безпеки, природними явищами, казкою, математичною задачею або життям громади. Видимий результат і можливість показати проєкт однокласникам підтримують інтерес, відповідальність та авторську позицію (Resnick, 2017).

Другою умовою є поетапне опанування середовища. На орієнтувальному етапі учні досліджують сцену, спрайти й групи команд, виконують короткі вправи та прогнозують результат. На алгоритмічному етапі створюють послідовності, працюють із подіями, повтореннями й умовами. На проєктному етапі планують власний продукт за моделлю «задум – сценарій – програма – перевірка – удосконалення – презентація». Учитель дозує нові поняття, використовує картки блоків і неекранне моделювання, щоб робота в Scratch не перетворювалася на випадкове перетягування команд.

Третьою умовою є організація активної взаємодії. Парне програмування передбачає чергування ролей: один учень складає програму, інший стежить за логікою, ставить запитання і пропонує перевірку. У груповому проєкті ролі сценариста, програміста, дизайнера та перевіряльника мають змінюватися, щоб кожна дитина виконувала змістові дії. Важливими методами є проблемне запитання, прогнозування, налагодження вголос, взаємопояснення і рефлексія. Учитель не виправляє код замість учня, а допомагає локалізувати помилку та перевірити одну зміну за раз.

Четверта умова – диференційована підтримка й доступність. Завдання розрізняють за кількістю блоків, видом підказки, відкритістю задуму та способом представлення результату. Базовий рівень передбачає зміну готового проєкту, достатній – створення програми за планом, творчий – самостійне

проєктування з додатковими умовами. Інструкції мають бути короткими, візуальними й поетапними. П’ятою умовою є інтеграція цифрової безпеки: використання налаштованих облікових записів, захист персональних даних, повага до авторства, доброзичливе коментування та обговорення правил реміксування проєктів.

Шостою умовою є формувальне оцінювання, спрямоване на поступ, а не лише на зовнішню привабливість продукту. Критеріями можуть бути відповідність програми задуму, логічність алгоритму, доцільність команд, уміння знайти й виправити помилку, самостійність, внесок у спільну роботу та дотримання цифрової етики. Доказами розвитку компетентності є сценарій, версії проєкту до і після налагодження, усне пояснення коду та самооцінка за формулою «що створив – що було складним – що змінив». Такий підхід робить видимими не тільки готовий результат, а й процес мислення учня (Brennan, Resnick, 2012; Wing, 2006).

Висновки. Розвиток інформатичної компетентності молодших школярів у Scratch забезпечується комплексом взаємопов’язаних педагогічних умов: мотиваційно насиченим середовищем, поетапним навчанням, проєктною та парною роботою, диференційованою підтримкою, цифровою безпекою і формувальним оцінюванням. Scratch є результативним тоді, коли дитина не копіює готовий код, а планує, прогнозує, перевіряє, виправляє й пояснює власне рішення. Перспективою подальших досліджень є експериментальна перевірка системи Scratch-завдань для учнів 3-4 класів за критеріями мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів.

Список використаних джерел

1. Морзе, Н. В., Базелюк, О. В., Воротнікова, І. П. та ін. (2019). Опис цифрової компетентності педагогічного працівника. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. Спецвипуск. С. 1–53.

2. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87 (редакція від 06.10.2020). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF.

3. Типова освітня програма для 1-4 класів закладів загальної середньої освіти, розроблена під керівництвом О. Я. Савченко: наказ МОН України від 12.08.2022 № 743.

4. Brennan, K., Resnick, M. (2012). New Frameworks for Studying and Assessing the Development of Computational Thinking. Proceedings of AERA 2012. Vancouver. 25 p.

5. Maloney, J., Resnick, M., Rusk, N., Silverman, B., Eastmond, E. (2010). The Scratch Programming Language and Environment. ACM Transactions on Computing Education. Vol. 10, No. 4. Article 16. https://doi.org/10.1145/1868358.1868363

6. Papert, S. (1980). Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas. New York: Basic Books. 230 p.

7. Resnick, M. (2017). Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play. Cambridge, MA: MIT Press. 203 p.

8. Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A. et al. (2009). Scratch: Programming for All. Communications of the ACM. Vol. 52, No. 11. P. 60-67. https://doi.org/10.1145/1592761.1592779

9. Vuorikari, R., Kluzer, S., Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/115376

10. Wing, J. M. (2006). Computational Thinking. Communications of the ACM. Vol. 49, No. 3. P. 33-35. https://doi.org/10.1145/1118178.1118215

УДК 373.3.015.31:398(477)

Марія ПІЛЬО

студентка 2 курсу факультету початкової освіти та мистецтва,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)
kityk.m@dspu.edu.ua

Наталія КАЛИТА

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки та методики початкової освіти,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)
n.kalyta@dspu.edu.ua

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ

У статті розглянуто проблему формування культурної компетентності молодших школярів засобами українського фольклору. Обґрунтовано педагогічний потенціал народних казок, пісень, прислів'їв, приказок, загадок, скоромовок, народних ігор, календарно-обрядової творчості у культурному розвитку особистості дитини. Визначено основні напрями використання фольклорних творів в освітньому процесі початкової школи. Акцентовано увагу на можливостях українського фольклору у формуванні ціннісного ставлення до культурної спадщини, національної ідентичності, моральних якостей та інтересу молодших школярів до традицій українського народу.

Ключові слова: *культурна компетентність, молодші школярі, початкова школа, український фольклор, народна творчість, культурна спадщина.*

Mariia PILLO

2th-year student of the Faculty of Primary Education and Arts,

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

(Drohobych, Ukraine)

milko.iy@dspu.edu.ua

Nataliia KALYTA

Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor

at the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

(Drohobych, Ukraine)

n.kalyta@dspu.edu.ua

FORMATION OF CULTURAL COMPETENCE OF YOUNG SCHOOLCHILDREN USING UKRAINIAN FOLKLORE

The article considers the problem of forming cultural competence of younger schoolchildren by means of Ukrainian folklore. The pedagogical potential of folk tales, songs, proverbs, sayings, riddles, tongue twisters, folk games, calendar and ritual creativity in the cultural development of the child's personality is substantiated. The main directions of using folklore works in the educational process of primary school are determined. Attention is focused on the possibilities of Ukrainian folklore in forming a value attitude towards cultural heritage, national identity, moral qualities and interest of younger schoolchildren in the traditions of the Ukrainian people.

Keywords: *cultural competence, younger schoolchildren, elementary school, Ukrainian folklore, folk art, cultural heritage.*

Постановка проблеми. Сучасна початкова школа покликана не лише забезпечувати засвоєння учнями знань і формування предметних умінь, а й

сприяти розвитку особистості, здатної усвідомлювати власну культурну належність, поважати культурні традиції та цінності свого народу й інших культур. Особливого значення в цьому контексті набуває формування культурної компетентності молодших школярів.

Український фольклор є невід'ємною частиною духовної культури народу. У народних казках, піснях, прислів'ях, приказках, загадках, легендах, народних іграх, обрядах і звичаях відображено багатовіковий досвід українського народу, його світогляд, моральні цінності, ставлення до праці, природи, родини та суспільства. Використання цих творів в освітньому процесі сприяє не лише розвитку мовлення та пізнавальних інтересів дітей, а й формуванню їхньої культурної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання народної творчості у вихованні дітей має тривалу історію в українській педагогічній думці. Важливе місце народній педагогіці, традиціям, фольклору та культурному вихованню відводили Г. Сковорода, К. Ушинський, С. Русова, І. Огієнко, В. Сухомлинський та інші педагоги й науковці.

У працях В. Сухомлинського особливо підкреслюється значення рідного слова, народної казки, пісні, природи та традицій у духовному розвитку дитини. Педагог розглядав народну творчість як важливий засіб морального, естетичного й патріотичного виховання. Сучасна педагогічна наука продовжує досліджувати можливості використання фольклору в освітньому процесі початкової школи, зокрема в контексті компетентнісного підходу, національно-патріотичного виховання та формування ціннісного ставлення учнів до культурної спадщини (В. О. Сухомлинський у діалозі з сучасністю, 2017).

Мета статті полягає в обґрунтуванні педагогічних можливостей українського фольклору як засобу формування культурної компетентності молодших школярів та визначенні ефективних способів його використання в освітньому процесі початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. На думку вчених культурологічна компетентність розглядається як сукупність знань про

культуру в широкому та вузькому понятті цього слава, яка дозволяє намалювати цілісну картину світу та показати значення навчальної дисципліни для уточнення цієї картини, яка дозволяє визначити місце людини в світі та способи зміни світу з урахуванням отриманих знань (Осадчук, 2017) і передбачає сформованість гуманістичного бачення світу, духовно-естетичних цінностей, власно думки і переконання, здібності стверджувати та відстоювати їх; необхідності літератури для саморозвитку і самореалізації духовного світу людини, для досягнення гармонійних стосунків індивідуума з навколишнім світом: осмислення внутрішньої єдності систем цінностей, відображених у літературі; здатність до критичного мислення, уміння протистояти антигуманістичним тенденціям у сучасній культурі; задоволення духовних запитів учнів, зумовлених психологічними особливостями старшого підліткового та юнацького віку (Кравченко-Дзондза, 2018).

Культурна компетентність молодшого школяра передбачає здатність дитини розуміти значення культурних явищ, усвідомлювати власну культурну ідентичність, виявляти інтерес до культурної спадщини, дотримуватися загальнолюдських і національних цінностей, поважати культурне різноманіття. Культурна компетентність, дає особистості можливість розуміти, правильно інтерпретувати й доцільно застосовувати здобуті знання про культурні установки, цінності й норми. Її складники: знання про культурні установки, цінності й норми; уміння й навички їх застосування; досвід застосування знань і вмінь; ціннісносмислове ставлення; емоційно-вольове регулювання; готовність до прояву компетентності.

В умовах Нової української школи визначено одинадцять компетентностей, серед них важливою є культурна компетентність, яка передбачає залучення до різних видів мистецької творчості (образотворче, музичне та інші види мистецтв) шляхом розкриття і розвитку природних здібностей, творчого вираження особистості (Концепція нової української школи).

Так, зокрема, О. Панкратова визначає культурологічну компетентність як сукупність знань про культуру в широкому та вузькому понятті цього слова, що дає змогу намалювати цілісну картину світу та показати значення навчальної дисципліни для уточнення цієї картини, яка дозволяє визначити місце людини у світі та способи зміни світу з урахуванням отриманих знань (Панкратова, 2020). На думку Н. Осадчук, культурологічна компетентність особистості тісно пов'язана з рівнем її соціалізації та інкультурації, тобто зі здатністю повноцінно інтегруватися в соціокультурне середовище та засвоювати його норми, цінності й смисли (Осадчук, 2017).

Одним із доступних і педагогічно ефективних засобів формування такої компетентності є український фольклор. Його цінність полягає в тому, що він поєднує пізнавальний, виховний, емоційний та естетичний вплив. Фольклорні твори близькі дітям за змістом, образністю та формою, легко запам'ятовуються і викликають емоційний відгук.

Особливе місце в освітньому процесі займає українська народна казка. Через казкові образи дитина засвоює уявлення про добро, зло, справедливість, дружбу, взаємодопомогу, працьовитість і відповідальність. Під час роботи з казкою доцільно використовувати бесіди, інсценізації, творчий переказ, створення ілюстрацій, характеристику персонажів та обговорення моральних проблем.

Українські народні пісні знайомлять дітей із традиціями, родинними цінностями, історичними подіями та особливостями життя українського народу. Виконання й слухання народних пісень сприяє розвитку емоційної сфери, музичних здібностей, естетичного смаку та відчуття приналежності до культурної спільноти.

Значний педагогічний потенціал мають прислів'я та приказки, вони є концентрованим відображенням народної мудрості та морального досвіду. Наприклад, прислів'я «Без труда нема плода», «Добре роби – добре й буде» допомагають дітям осмислити значення праці, відповідальності та доброзичливого ставлення до інших. Роботу з прислів'ями можна

організовувати у формі тематичного добору, пояснення значення, пошуку відповідників у сучасному житті або створення власних висловлювань.

Загадки, скоромовки, лічилки та народні ігри також сприяють культурному розвитку молодших школярів. Вони роблять освітній процес емоційним і діяльнісним, стимулюють пізнавальну активність, розвивають мовлення, пам’ять, увагу та комунікативні навички.

Важливим напрямом є ознайомлення дітей із народними звичаями, обрядами та календарними традиціями. Проведення тематичних заходів, пов’язаних із традиційними українськими святами, створення народознавчих куточків, ознайомлення з особливостями колядування, щедрування, веснянок та інших форм народної творчості дає змогу учням не лише отримувати інформацію, а й безпосередньо долучатися до культурних практик.

Ефективним є інтегроване використання фольклору на уроках української мови та читання, мистецтва, громадянської та історичної освітньої галузі, а також у позакласній роботі. Наприклад, під час вивчення теми про пори року можна використовувати народні прикмети, загадки, пісні та календарно-обрядову творчість. На уроках мистецтва доцільно знайомити дітей із народними орнаментами, традиційними видами декоративно-ужиткового мистецтва, народними музичними інструментами.

Молодшим школярам можна запропонувати створити родинне дерево традицій, зібрати прислів’я та приказки своєї родини, підготувати повідомлення про місцеві звичаї, дослідити походження народної пісні, створити ілюстрації до казки або підготувати мініпроєкт «Українські народні традиції моєї родини».

Знайомство з фольклором рідного краю допомагає дитині краще усвідомити зв’язок із місцевою культурою та родинною історією. Усна народна творчість конкретного регіону може стати основою для краєзнавчих досліджень, зустрічей із носіями традицій, створення учнівських фольклорних збірок.

Для результативного формування культурної компетентності важливо, щоб використання фольклору не обмежувалося механічним запам’ятовуванням творів. Учні повинні мати можливість осмислювати культурний зміст, висловлювати власну думку, порівнювати минуле й сучасність, ставити запитання, творчо інтерпретувати народні твори.

Доцільно дотримуватися таких педагогічних умов: систематично використовувати фольклор у навчальній та позакласній діяльності; добирати твори відповідно до віку та інтересів дітей; поєднувати пізнавальну інформацію з практичною та творчою діяльністю; забезпечувати емоційне залучення учнів; використовувати регіональний фольклорний матеріал; залучати родину до збереження та передачі культурних традицій; створювати умови для самостійного дослідження учнями культурної спадщини (Панкратова, 2020).

Таким чином, український фольклор може виступати не лише ілюстративним матеріалом на уроках, а повноцінним засобом культурного розвитку особистості молодшого школяра.

Висновки. Український фольклор має значний педагогічний потенціал у формуванні культурної компетентності молодших школярів. Народні казки, пісні, прислів’я, приказки, загадки, народні ігри, обряди та звичаї сприяють засвоєнню культурних цінностей, розвитку емоційної та естетичної сфери, формуванню національної ідентичності й усвідомленню зв’язку дитини з культурною спадщиною свого народу.

Список використаних джерел

1. В. О. Сухомлинський у діалозі з сучасністю: збірн. наук. праць / за ред. проф. О. Є. Антонової, доц. В. В. Павленко. Житомир: ФОП Левковець Н. М., 2017. 252 с.

2. Варнавська, І., Черемішін, О. (2021). Структурна характеристика культурної компетентності. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. №1(48). С. 64–68

3. Концепція нової української школи // https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/09/razdel_1_Oglyad.pdf

4. Кравченко-Дзондза, О., (2018). Культурологічна компетентність майбутнього вчителя в контексті культурологічної парадигми освіти. *Молодь і ринок.* № 8 (163). С. 90–94.

5. Осадчук, Н. П. (2017). Культурологічна компетентність як домінантна складова у системі професійних компетентностей майбутніх офіцерів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. Вип. 3. С. 129–13

6. Панкратова, О. М. (2020). Культурологічна компетентність вчителів і її формування.

УДК 373.3.091.33:004:5

Наталія РАК

магістрантка факультету початкової освіти та мистецтва,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)
n.rak@dspu.edu.ua

Леся КОЛТОК

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки та методики початкової освіти,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)
l.koltok@dspu.edu.ua

ПРЕЗЕНТАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті висвітлено дидактичні можливості презентаційних технологій у процесі вивчення природничої освітньої галузі в початковій школі. Проаналізовано роль мультимедійної презентації як засобу візуалізації навчального матеріалу, розвитку пізнавального інтересу молодших школярів та формування природничої компетентності. Обґрунтовано доцільність використання презентацій на різних етапах уроку інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Ключові слова: *презентаційні технології, природнича освіта, початкова школа, мультимедійна презентація, інтегрований курс.*

Nataliia RAK

Master's Student of the Faculty of Primary Education and Art,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

(Drohobych, Ukraine)
n.rak@dspu.edu.ua

Lesia KOLTOK
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
at the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
l.koltok@dspu.edu.ua

PRESENTATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF STUDYING THE NATURAL SCIENCE EDUCATIONAL FIELD IN PRIMARY SCHOOL

The article highlights the didactic possibilities of presentation technologies in the process of studying the natural science educational field in primary school. The role of multimedia presentation as a means of visualizing educational material is analyzed.

Keywords: *presentation technologies, natural science education, primary school, multimedia presentation.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування початкової освіти особливого значення набуває використання цифрових технологій як засобу підвищення якості навчання та формування ключових компетентностей учнів. Природнича освітня галузь у початковій школі має значний потенціал для використання мультимедійних засобів, оскільки її зміст передбачає вивчення явищ, процесів і об’єктів, що часто потребують візуалізації.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблематика використання цифрових технологій у початковій освіті відображена у працях О. Савченко, Н. Бібік, О. Пометун. Науковці наголошують, що мультимедійний супровід

уроку підвищує ефективність сприйняття інформації, розвиває самостійність і підтримує інтерес до навчання.

Мета статті полягає в обґрунтуванні педагогічної доцільності використання презентаційних технологій у процесі вивчення природничої освітньої галузі в початковій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна початкова освіта потребує впровадження інноваційних методів і технологій навчання, які сприяють розвитку ключових компетентностей учнів. Одним із ефективних інструментів є презентаційні технології, які дозволяють інтегрувати візуальний, аудіальний та інтерактивний компоненти навчання, підвищуючи мотивацію та активність школярів.

Презентаційні технології у природничій освітній галузі допомагають учням наочно сприймати явища природи, проводити експерименти та формувати наукове мислення. Використання таких технологій у початковій школі сприяє розвитку пізнавальної активності, логічного мислення, уміння робити висновки та порівнювати факти.

Презентаційні технології сьогодні виступають одним із найбільш доступних інструментів цифрової підтримки уроку. Їх головною перевагою є можливість інтегрувати різні способи подання інформації: текст, фото, схеми, відео, анімацію, таблиці (Коваль, 2021: 74).

Для молодших школярів характерним є переважання наочно-образного мислення, тому мультимедійна візуалізація значно полегшує сприйняття природничих понять. У межах інтегрованого курсу «Я досліджую світ» презентації доцільно використовувати під час вивчення тем сезонних змін у природі, кругообігу води, різноманітності живої природи, природних явищ та охорони довкілля (Пометун, 2020: 208).

Наприклад, під час вивчення теми кругообігу води учні краще розуміють процес випаровування, конденсації та випадання опадів саме через покрокову анімацію. Презентація дозволяє реалізувати принцип поступового ускладнення матеріалу: кожен новий слайд відкриває новий етап осмислення явища.

Особливо ефективними є презентації на етапі мотивації. Яскраве зображення природного явища або проблемне запитання на початку уроку активізує інтерес і створює навчальну ситуацію пошуку. На етапі пояснення нового матеріалу презентація допомагає структурувати зміст, виділити ключові поняття, формувати причинно-наслідкові зв'язки та підтримувати увагу учнів (Савченко, 2021: 154).

Презентаційні технології – це комплекс методів і засобів, що передбачають використання комп'ютерних слайдів, мультимедійних матеріалів, інтерактивних моделей та відео для навчання. Вони дозволяють:

1. Візуалізувати складні природничі явища та процеси.
2. Підвищити мотивацію учнів за допомогою динамічних ілюстрацій та анімацій.
3. Формувати наочне мислення та здатність до аналізу.
4. Підтримувати інтеграцію між різними предметами (математика, ЯДС, українська мова, літературне читання, інформатика).

На етапі закріплення знань ефективними є інтерактивні слайди із запитаннями, класифікаційними вправами, вибором правильної відповіді. Серед цифрових інструментів, які найчастіше використовуються вчителями початкової школи, особливе місце займають Microsoft PowerPoint, Google Slides, Canva.

Методична ефективність залежить від дотримання певних вимог: мінімум тексту, великі ілюстрації, логічна послідовність, помірне використання анімації, відповідність віковим особливостям. Надмірне перевантаження слайдів інформацією може ускладнювати сприйняття (Коваль, 2021: 90).

Основними характеристиками презентаційних технологій є:

- *Візуалізація інформації* – використання слайдів, графіків, схем, відео та анімації;
- *Інтерактивність* – залучення учнів до обговорень, запитань, колективної роботи;

- *Адаптивність* – можливість підлаштувати матеріал під рівень сприйняття кожного учня;
- *Мультимедійність* – поєднання тексту, зображень, звуку та відео для комплексного сприйняття (Пометун, 2020: 232).

Важливою перевагою презентаційних технологій у початковій школі є можливість забезпечення міжпредметної інтеграції, яка є однією з провідних ідей сучасної початкової освіти. У процесі вивчення природничої освітньої галузі мультимедійна презентація дозволяє поєднувати природничий зміст із мовно-літературною, математичною, соціальною та технологічною освітніми галузями. Наприклад, під час вивчення теми про сезонні зміни в природі учні не лише аналізують природні явища, а й виконують мовленнєві вправи, описують спостереження, порівнюють кількісні показники температури, тривалості дня і ночі.

Презентація як засіб навчання дає змогу реалізувати принцип інтерактивності. Учитель може включати до структури слайдів проблемні питання, завдання для прогнозування, вправи на встановлення причинно-наслідкових зв’язків, що активізує мисленнєву діяльність молодших школярів. Такий підхід сприяє не лише засвоєнню готової інформації, а й формуванню дослідницьких умінь (Савченко, 2021: 78).

Особливу роль презентаційні технології відіграють під час організації спостережень за природою. За допомогою слайдів можна демонструвати послідовність змін у розвитку рослин, сезонні особливості поведінки тварин, природні явища, які неможливо безпосередньо спостерігати в межах уроку.

Доцільним є використання презентацій і в процесі організації міні-досліджень. Наприклад, під час вивчення властивостей повітря або води учитель може демонструвати етапи досліду, ставити перед учнями запитання щодо очікуваного результату, а після виконання практичного завдання – узагальнювати результати у вигляді схем чи таблиць на слайдах.

Переваги використання презентаційних технологій:

- Підвищують наочність і доступність матеріалу.

- Заохочують активну участь учнів у навчанні.
- Дозволяють інтегрувати різні види інформації (текст, графіку, відео, звук).
- Сприяють розвитку цифрових компетентностей учнів.
- Дають змогу моделювати явища, які важко або неможливо спостерігати безпосередньо.

Не менш важливим є виховний потенціал презентаційних технологій. Через добір ілюстративного матеріалу формується емоційно-ціннісне ставлення до природи, відповідальність за збереження довкілля та екологічна культура молодших школярів (Коваль, 2021: 144).

Висновки. Презентаційні технології є ефективним засобом реалізації природничої освітньої галузі в початковій школі. Їх використання сприяє формуванню природничої компетентності, підвищує мотивацію до навчання, забезпечує наочність і доступність складних природних явищ.

Список використаних джерел

1. Бібік, Н. М. (2022). Методика навчання інтегрованого курсу в початковій школі. Київ: Освіта, 256 с.

2. Коваль, Л. В. (2021). Цифрові технології у початковій освіті. Київ: Академвидав, 210 с.

3. Пометун, О. І. (2020). Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Київ: А.С.К. 192 с.

4. Савченко, О. Я. (2021). Дидактика початкової освіти. Київ: Грамота, 384 с.

5. Типова освітня програма для 1–4 класів закладів загальної середньої освіти (2019). Київ: МОН України, 152 с.

УДК 373.3.042.2/.3:37(091)(092)

Ірина САДОВА

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач кафедри педагогіки та методики початкової освіти,

Дрогобицький державний педагогічний університет

імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

i.sadova@dspu.edu.ua

Надія БОВТАЧ

магістрантка факультету початкової освіти та мистецтва,

Дрогобицький державний педагогічний університет

імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

bovtach.nadiia.poz@dspu.edu.ua

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено огляд філософських, психологічних і педагогічних ідей відомих науковців, присвячених становленню та розвитку інклюзивної освіти. Розглянуто історичні передумови її формування, соціокультурні особливості, а також психолого-педагогічні аспекти інклюзії, які спираються на відповідні концептуальні підходи. Встановлено, що як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники трактують освітню інклюзію як важливе педагогічне явище, в основі якого лежить визнання цінності кожної дитини, її неповторності та різноманіття. Підкреслено, що інклюзія у широкому розумінні передбачає залучення до освітнього процесу всіх дітей без винятку – незалежно від їх віку, статі, етнічної чи релігійної належності, рівня навчальних досягнень, наявності порушень розвитку або соціально-економічного становища. Такий підхід сьогодні розглядається як одна з провідних тенденцій розвитку сучасної системи освіти. Звертається увага на те, що ефективне функціонування інклюзивного освітнього середовища в

закладах освіти можливе лише за умови створення спеціальних педагогічних передумов, зокрема організації повноцінного інклюзивного освітнього простору. Автори наголошують на важливості системного та послідовного впровадження інклюзивної освіти, особливо підкреслюючи потребу у якісній підготовці педагогів, які повинні у своїй діяльності спиратися на сучасні наукові уявлення про психолого-педагогічні особливості дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами.*

Iryna SADOVA
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Pedagogy and Primary Education Methodology,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
i.sadova@dspu.edu.ua

Nadiia BOVTACH
Master's Student of the Faculty of Primary Education and Art,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University,
(Drohobych, Ukraine)
bovtach.nadiia.poz@dspu.edu.ua

SCIENTIFIC APPROACHES TO UNDERSTANDING INCLUSIVE EDUCATION

The article reviews the philosophical, psychological, and pedagogical ideas of famous scientists dedicated to the formation and development of inclusive education. The historical prerequisites of its formation, socio-cultural features, as well as psychological and pedagogical aspects of inclusion, which are based on relevant

conceptual approaches, are considered. It was established that both domestic and foreign researchers interpret educational inclusion as an important pedagogical phenomenon, which is based on the recognition of the value of each child, his uniqueness and diversity. It is emphasized that inclusion in the broadest sense involves the involvement of all children in the educational process without exception - regardless of their age, gender, ethnic or religious affiliation, level of educational achievements, presence of developmental disorders or socio-economic status. Today, this approach is considered one of the leading trends in the development of the modern education system. Attention is drawn to the fact that the effective functioning of an inclusive educational environment in educational institutions is possible only under the condition of creating special pedagogical prerequisites, in particular, the organization of a full-fledged inclusive educational space. The author emphasizes the importance of systematic and consistent implementation of inclusive education, especially emphasizing the need for high-quality training of teachers, who should rely on modern scientific ideas about the psychological and pedagogical features of children with special educational needs in their activities.

Keywords: *inclusive education, children with special educational needs.*

Постановка проблеми. Опрацювання наукових публікацій свідчить, що формування соціально-освітнього явища, відомого як «інклюзивна освіта», зумовлене передусім трансформацією суспільного ставлення до людей з особливими освітніми потребами. За наявними оцінками, в Україні кількість таких осіб має тенденцію до щорічного зростання; водночас частина дітей не охоплена навчанням у закладах освіти за місцем проживання і фактично залишається поза інклюзивним середовищем. Питання спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами разом із їхніми здоровими ровесниками викликає значний суспільний відгук, а результативність інклюзивного підходу активно обговорюється.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблематика інклюзії перебуває в центрі уваги науковців із різних галузей. У межах своїх досліджень

вони визначають ключові складові цього явища та окреслюють підходи до його результативного впровадження. Зокрема, педагогічний вимір розкрито у працях Ш. Амонашвілі, Я. А. Коменського, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського, О. Сухомлинської, О. Савченко, С. Сисоєвої, В. Кременя, О. Вишневського, М. Євтуха та інших; психологічні аспекти висвітлено в дослідженнях М. Савчина, М. Ярмаченка тощо. Теоретичні підвалини інклюзивної освіти також ґрунтовно опрацьовані зарубіжними авторами, зокрема А. Армстронгом, Дж. Деппелером, М. Ейнскоу, Т. Лорманом, Д. Харві. Водночас у науковому середовищі відсутня єдність поглядів щодо доцільності широкого впровадження інклюзії в закладах освіти. З огляду на це, в межах цього дослідження спиратимемося на наукову спадщину класиків педагогіки та психології.

Метою статті є аналіз і узагальнення як світового, так і національного досвіду розвитку інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інклюзивне навчання займало важливе місце в педагогічній практиці В. Сухомлинського, у його школі здобували освіту понад сто дітей з особливими освітніми потребами. Педагог підкреслював, що дитина не повинна відчувати власну неповноцінність або слабші розумові здібності. Виховання таких учнів має здійснюватися з набагато більшою увагою, чуйністю та турботою (Сухомлинський, 1977: 590).

В. Сухомлинський підкреслював, що навчання та виховання дітей із особливими освітніми потребами має відбуватися в звичайній школі, а створювати для них окремі заклади немає потреби. Він порівнював їх із найніжнішими і тендітними квітами в розмаїтому саду людства, наголошуючи, що їхня слабкість, кволість чи недостатній рівень розвитку розумових здібностей – жодною мірою не є їхньою провиною (Сухомлинський, 1977: 85–86).

Видатний чеський педагог Ян Амос Коменський одним із перших акцентував увагу на важливості соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Він запропонував поділ таких дітей на шість груп, які різняться

рівнем інтелектуального розвитку та рисами характеру, і водночас підкреслював, що кожна з цих категорій має невід'ємне право на здобуття освіти (Садова, 2020: 132). Водночас Я. А. Коменський наголошував на доцільності опори на компенсаторні можливості збережених функцій і систем у людей з порушеннями розвитку. Педагог підкреслював, той, хто від природи розвивається повільніше, найбільше потребує підтримки. І немає такої людини, якій освіта не могла б у цьому зарадити. (Коменський, 1955: 206–207).

Питання доцільності інтегрованого навчання дітей з нормальним розвитком та дітей із порушеннями здібностей обґрунтовано в «Великій дидактиці» Я. А. Коменського. Там зазначається, що недоліки в розвитку легше подолати на ранніх етапах, поки вони ще не закріпилися. Автор пропонував організовувати навчальний процес так, щоб повільніші діти були поруч із більш здібними, менш обдаровані – із кмітливішими, вперті – із слухняними (Коменський, 1955: 133). Таке своєрідне «змішування» Коменський пропонував й у наданні допомоги з боку педагога.

Одним із яскравих прикладів гуманного підходу до інклюзивної освіти є практика Шалви Олександровича Амонашвілі. Він щиро вірив, що західні моделі інклюзії ефективні для дітей, які можуть реалізувати себе в суспільстві. Інші ж учаться співжити з ними, проявляти турботу та розуміння. А є й такі, хто потребує особливої уваги та індивідуального підходу, адже багато з них ніколи не зможуть самостійно забезпечити себе. Держава має витрачати ресурси на це, але це наш моральний обов'язок (Амонашвілі, 1983: 54).

У монографії «Добридень, діти!» Ш. Амонашвілі неодноразово підкреслює важливість індивідуального підходу до дітей з особливими освітніми потребами та необхідність розвитку талантів і особистісних здібностей кожного учня. Педагог ставить риторичне питання: чи не відчуваємо ми сорому перед дітьми через те, що не змогли глибоко зрозуміти психологію кожної з них, особливо тих, кого спрощено відносимо до «кволих», «слабких» і не змогли підібрати для них таку сучасну індивідуальну методику, яка б максимально відповідала їхнім потребам? (Амонашвілі, 1983: 96).

Крім того, Ш. Амонашвілі підкреслює значущість віри в дитину та позитивного налаштування на її успіхи. За словами педагога-новатора: у вислові «Дитина не зможе!» частіше проявляється не захист дітей від зовнішніх впливів, а недооцінка їхніх справжніх можливостей. Фраза «Дитина не може» зазвичай вказує не на обмежені здібності самої дитини, а на вузькість наших уявлень про її потенціал (Амонашвілі, 1983: 95).

Автор категорично відкидає будь-які традиційні терміни, які принижують гідність дитини з ООП, вважаючи їх неприйнятними. Як сам зазначає: я не хочу називати тебе слабким – мені не подобаються такі визначення. Набагато коректніше визнати слабкою власну методику, яка не спрацювала у твоєму випадку (Амонашвілі, 1983: 94).

Педагогічні погляди С. Русової на інклюзію базувалися на принципах свободи та визнання унікальності кожної дитини. Вона стверджувала, що дітей із порушеннями не слід відокремлювати від їхніх однолітків, а варто створювати умови для максимальної активізації й розвитку їхніх прихованих здібностей (Русова, 1966: 90).

У контексті наших наукових досліджень особливу цінність для сучасних фахівців із інклюзивної освіти мають ідеї та рекомендації відомих психологів. На основі емпіричних даних вони дійшли висновку, що навчання дітей з ООП має відбуватися у середовищі їхніх здорових ровесників, адже з психологічної точки зору надзвичайно важливо уникати ізоляції дітей в окремі групи та максимально розширювати їхнє спілкування з іншими учнями. Значну роль психологи відіграють також у формуванні наукових основ діагностики дітей з особливими освітніми потребами. Вони розглядають розвиток особистості дитини у тісному взаємозв’язку з впливом виховання, навчання та оточуючого середовища. І водночас ідеї та рекомендації цих вчених залишаються сучасними й актуальними, що підтверджується їх подальшим активним опрацюванням у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях (Садова, 2020: 92).

Висновки. Аналіз наукової спадщини дозволяє дійти висновку, що в дослідженнях виявлено ключові фактори формування інклюзії та розкрито її історичні, психолого-педагогічні аспекти, які базуються на концептуальних засадах. Водночас, незважаючи на значні наукові розробки, досі існує неоднозначне ставлення до доцільності впровадження цього підходу в освітню практику. Саме тому питання інклюзивної освіти потребує подальшого комплексного та системного вивчення. Крім того, сучасні дослідження підтверджують, що ефективність інклюзивного навчання значною мірою залежить від рівня підготовки педагогів та створення відповідного навчального середовища. Отже, впровадження інклюзії вимагає не лише теоретичного обґрунтування, а й практичних заходів, спрямованих на підтримку кожної дитини в процесі її навчання та розвитку.

Список використаних джерел

1. Амонашвілі, Ш. О. (1983). *Добрий день, діти!: посібник для вчителя*. Київ: Вища школа. 208 с.
2. Коменський, Я. А. (1982). *Вибрані педагогічні твори*. Київ: Вища школа. 651 с.
3. Русова, С. (1966). *Вибрані педагогічні твори*. Київ: Освіта. 304 с.
4. Садова, І. (2020). *Інклюзія у закладах загальної середньої освіти України: тенденції розвитку*: монографія. Дрогобич: Посвіт. 448 с.
5. Сухомлинський, В. О. (1977). *Вибрані твори*: в 5-ти т. Київ: Вища школа. Т. 5. 639 с.

УДК 373.3.016:51:159.953.5

Володимир СИГЛЯК

магістрант факультету початкової освіти та мистецтва,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)
volodymyr.syhliak@dspu.edu.ua

Оксана ЖИГАЙЛО

кандидат психологічних наук, доцент
кафедри педагогіки та методики початкової освіти,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)
o.zhigailo@dspu.edu.ua

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

У статті обґрунтовано актуальність розвитку пізнавальної активності молодших школярів на уроках математики в контексті вимог концепції Нової української школи. Висвітлено психолого-педагогічні особливості формування інтелектуальної ініціативи дітей віком 6–10 років та проаналізовано причинно-наслідкові зв'язки виникнення «математичної тривожності», спричиненої абстрактністю навчального матеріалу та авторитарним стилем викладання. Розкрито поетапну динаміку становлення пізнавальної активності (репродуктивно-наслідувальний, пошуково-виконавський та творчий етапи). Доведено ефективність застосування активних та інтерактивних методів навчання: предметного й графічного моделювання, дидактичних ігор, проблемно-пошукових завдань, кооперативного навчання та інформаційно-комунікаційних технологій. Акцентовано увагу на зміні педагогічної ролі вчителя від транслятора знань до фасилітатора, а також

окреслено значення «ефекту евристики» для створення позитивної внутрішньої мотивації учнів.

Ключові слова: *пізнавальна активність, початкова школа, уроки математики, Нова українська школа, математична тривожність, проблемне навчання, дидактичні ігри, фасилітація, предметне моделювання, кооперативне навчання.*

Volodymyr SIGLYAK
Master's Student at the Faculty of Primary Education and Art,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
volodymyr.syhliak@dspu.edu.ua

Oksana ZHYHAILO
PhD in Psychology, Associate Professor
at the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
o.zhigailo@dspu.edu.ua

DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF PRIMARY GRADE STUDENTS IN MATHEMATICS LESSONS

The article substantiates the relevance of the development of cognitive activity of younger schoolchildren in mathematics lessons in the context of the requirements of the concept of the New Ukrainian School. The psychological and pedagogical features of the formation of intellectual initiative of children aged 6–10 years are highlighted, and the cause-and-effect relationships of the occurrence of «mathematical anxiety» caused by the abstractness of the educational material and the authoritarian teaching style are analyzed. The step-by-step dynamics of the

formation of cognitive activity (reproductive-imitative, search-executive and creative stages) are revealed. The effectiveness of the application of active and interactive teaching methods: object and graphic modeling, didactic games, problem-search tasks, cooperative learning and information and communication technologies has been proven. Attention is focused on the change of the teacher's pedagogical role from a translator of knowledge to a facilitator, and the importance of the "heuristic effect" for creating positive internal motivation of students is outlined.

Keywords: *cognitive activity, elementary school, mathematics lessons, New Ukrainian school, mathematical anxiety, problem-based learning, didactic games, facilitation, subject modeling, cooperative learning.*

Постановка проблеми. Модернізація початкової освіти в Україні, яка була започаткована впровадженням концепції Нової української школи, передбачає радикальне переосмислення підходів до навчального процесу. Увага тепер зосереджується на розвитку особистості, здатної до незалежного мислення, аналізування, дії в нетипових ситуаціях та критичного сприйняття інформації, замість простого запам’ятовування готових знань. Один з найважливіших факторів успішності цього підходу – це стимулювання пізнавальної активності учнів. Ця проблема особливо гостро виникає під час вивчення математики.

Сучасний етап розвитку суспільства пред’являє високі вимоги до інтелектуального потенціалу підростаючого покоління. Відтак, уроки математики в початкових класах мають виступати не лише інструментом формування предметних компетентностей, а й потужним стимулом для загального ментального розвитку особистості. Традиційна репродуктивна модель, орієнтована на пасивне сприйняття інформації, вичерпала свій ресурс і не відповідає викликам сьогодення, що зумовлює необхідність пошуку та теоретичного обґрунтування нових підходів до організації освітнього процесу.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У літературі з психології та педагогіки описується «пізнавальна активність» як вияв інтелектуальної

ініціативи, бажання до знань та готовність особистості до енергійної діяльності. Такими дослідниками, як Н. Будною, С. Скворцовою, Я. Корольом, М. Богдановичем, О. Онопрієнко, Ш. Амонашвілі, Д. Ельконіним, В. Давидовим, О. Савченко та іншими досліджувалися питання, пов'язані з тим, як стимулювати інтерес учнів початкових класів до математики та активізувати їх пізнавальну діяльність. У доробку вище згаданих авторів розглядалися психолого-педагогічні особливості учнів початкових класів, які впливають на відношення до навчального предмету, визначалася специфіка матеріалу з математики та його можливість стимулювати розвиток мислення учнів, пропонувалися ефективні методи навчання, зокрема використання дидактичних ігор та постановка проблемних ситуацій. Ці дослідники розглядали процес розвитку цієї якості, вказуючи на те, що вона формується, розвивається та згасає під впливом соціального середовища та форм навчання, особливо в межах початкової школи.

Аналіз наукових праць перелічених авторів дозволяє констатувати, що пізнавальна активність не є статичним утворенням, вона має глибоко процесуальний характер. О. Савченко, зокрема, наголошувала на важливості формування ключових компетентностей через уміння вчитися, що закладається саме у молодшому шкільному віці. У свою чергу, С. Скворцова акцентує увагу на тому, що сучасному вчителю необхідно володіти цілісною системою методичних інструментів, які трансформують сухий математичний зміст у живі, динамічні структури, що спонукають дитину до самостійного пошуку відгадок.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та практично розкрити ефективні шляхи розвитку пізнавальної активності учнів початкових класів на уроках математики в контексті вимог концепції Нової української школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Навчання математики має великий потенціал для розвитку логічного мислення, алгоритмічних навичок та просторової уяви, але залишається високо абстрактним предметом, що може призвести до труднощів для учнів початкових класів віком від 6 до 10 років.

Ця абстрактність зумовлена специфікою самої математичної науки, яка оперує ідеальними об’єктами, що не мають прямих аналогів у предметному світі дитини (наприклад, поняття нескінченності числа, геометричної точки, що не має розмірів тощо). Молодший школяр, свідомість якого ще міцно прив’язана до конкретних образів, стикається із серйозним когнітивним дисонансом. Тому завдання педагога полягає в тому, щоб створити своєрідний «місток» між чуттєвим досвідом дитини та теоретичним мисленням.

Якщо уроки складаються лише з механічного запам’ятовування таблиць та алгоритмів, це може призвести до втрати цікавості до предмета, виникнення психологічних бар'єрів та пасивності. Тому розвиток, обґрунтування та практичне застосування ефективних педагогічних стратегій для стимулювання пізнавальної активності учнів початкових класів на уроках математики є важливим завданням для сучасних педагогів.

Психологічні бар’єри, що виникають внаслідок невдалого досвіду взаємодії з математичним матеріалом, часто трансформуються у так звану «математичну тривожність». Це стійкий емоційний стан страху перед помилкою, який блокує робочу пам’ять дитини та паралізує її вольові зусилля. Попередження цього явища вимагає від учителя відмови від авторитарного стилю викладання та переходу до фасилітації – супроводу учня в його самостійній дослідницькій діяльності.

Шкільний вік учнів початкових класів є періодом, коли розвиток пізнавальної активності найбільш інтенсивний. У цей час учні переходять від ігрової до навчальної діяльності, яка стає провідною. Психічні процеси стають більш стійкими: розвивається словесно-логічне мислення з урахуванням наочно-образних елементів, які ще присутні, увага зростає, а пам’ять стає більш контрольованою (Будна, Головко, 2016).

У цей перехідний момент важливо не протиставляти гру і навчання, а інтегрувати їх. Гра не повинна зникати з життя першокласника чи другокласника, вона має набувати нових, інтелектуальних форм. Завдяки

правильному поєднанню ігрових компонентів із пізнавальними завданнями забезпечується м’яка адаптація психіки дитини до умов шкільного навчання.

Однак за даними психологів увага учнів цього віку ще не стійка (учень може концентруватися на одноманітній діяльності лише 15-20 хвилин). Якщо навчальний матеріал не цікавить, виникає втома. У цьому віці формування пізнавальної активності проходить три етапи: репродуктивно-наслідувальний , пошуково-виконавський та творчий.

Кожен із цих етапів має власну психологічну цінність і не може бути пропущений у процесі онтогенетичного розвитку дитини. Проте тривале затримання учнів на першому етапі веде до формування інтелектуального утриманства, коли дитина звикає діяти виключно за шаблоном і губиться при щонайменшій зміні умов завдання.

Репродуктивно-наслідувальний етап, на якому учні повторюють і запам'ятовують матеріал, виконуючи завдання за чіткими інструкціями вчителя. Вони відтворюють або наслідують приклади, які були показані вчителем, долучаючи крок за кроком певні дії і методи.

Цей етап є фундаментом, базою, без якої неможливий подальший рух уперед. Тут формується первинний понятійний апарат та автоматизуються базові навички (наприклад, написання цифр, знання таблиці додавання). Проте пізнавальна активність тут має мінімальний прояв і носить переважно зовнішньо стимульований характер.

Пошуково-виконавський етап: на даному етапі учні вже мають можливість самостійно розв’язувати завдання під наглядом вчителя. Вони застосовують власне розуміння матеріалу та раніше засвоєних знань для пошуку рішень. Учні можуть працювати індивідуально або в групах, щоб дійти до правильної відповіді (Нова українська школа, 2017).

На цьому рівні виникає перша внутрішня мотивація. Дитина починає відчувати радість від самостійно знайденого шляху вирішення, здійснює перші логічні операції порівняння, аналізу та синтезу. Роль учителя змінюється з

позиції «транслятора знань» на позицію «консультанта» та «партнера по діалогу».

Творчий етап: на цьому останньому етапі учні виявляють свою творчість та уміння думати креативно. Вони використовують отримані знання і навички для самостійного розв’язання складних завдань, а також активно шукають оригінальні підходи до пошуку рішень. Вчитель стимулює учнів думати неповний розрив та експериментувати з різними методами вирішення задач.

Творчий етап характеризується високим рівнем саморегуляції учня. Молодший школяр стає суб’єктом власної навчальної діяльності, здатним генерувати гіпотези, пропонувати альтернативні варіанти розв'язання математичних задач та здійснювати рефлексію щодо власних мисленнєвих дій.

Ці три етапи сприяють глибокому розумінню математичних концепцій та розвивають пізнавальні навички учнів, що допомагає їм стати вправними та креативними мислителями.

Головне завдання вчителя полягає в переведенні учня від нижчого рівня розвитку до вищого. Для реалізації цього завдання вчителеві необхідно здійснювати постійний моніторинг динаміки розвитку кожного учня і вчасно пропонувати завдання «зони найближчого розвитку», які вимагають певного інтелектуального зусилля, але залишаються доступними для виконання.

Розвиток пізнавальної активності молодших школярів під час вивчення математики має свою специфіку. Як навчальний предмет, математика вимагає великих зусиль учня, щоб зрозуміти абстрактні поняття, такі як число, геометрична фігура та величина. Це може бути важким для пасивних учнів, але при правильному проведенні уроку математики, де наголошується на точності, логіці та ясності результатів, це може привести до яскравого відчуття задоволення від інтелектуальної перемоги.

Поняття «інтелектуальної перемоги» або «ефекту евристики» є ключовим для закріплення стійкого інтересу до предмета. Коли дитина самостійно розплутує складне логічне завдання, в її організмі виділяється дофамін – гормон задоволення, який біологічно закріплює потяг до інтелектуальної праці.

Таким чином, математика з джерела стресу перетворюється на джерело позитивних емоцій.

Характеристика методів навчання математики полягає у використанні практичних дій з реальними предметами або їх моделями для закріплення знань. Наприклад, зрозуміння дробів стає легшим, якщо учні практично ділять паперове коло чи уявну піцу на частини. Крім того, розв’язання складних задач та вирішення математичних головоломок вимагає подолання труднощів, що стимулює формування стійкого пізнавального інтересу учня (Амонашвілі, 2010).

Важливим інструментом на цьому етапі є метод предметного моделювання. Замість абстрактних схем на дошці учні працюють із роздатковим матеріалом (лічильними паличками, геометричними блоками, танграмами). Це дозволяє задіяти наочно-дійове та кінестетичне мислення, що є природним для дітей цього віку, і поступово перевести його у внутрішній, розумовий план.

Методика для збільшення пізнавальної активності учнів початкових класів на уроках математики використовує різноманітні методи, такі як дидактичні ігри і проблемно-пошукові завдання.

Деякі з популярних ігор, які допомагають учням краще засвоювати матеріал і розвивати математичні навички, включають: «Математичні гонки» - ігра, де учні мають відповідати на математичні завдання швидше за інших, щоб перемогти, «Математичні пазли» – ігра, де учні складають пазли, розв’язуючи математичні задачі, «Бінго з числами» – гра, де учні позначають числа на картках, які викликаються вчителем шляхом розв'язування математичних завдань, «Математичний кросворд» – гра, де учні використовують математичні терміни для заповнення кросворду. Ігри, такі як «Математичний десант» та «Кращий рахівник», сприяють відпрацюванню навичок обчислень і знімають психологічну напругу, дозволяючи залучити навіть найсором'язливіших учнів. Ці дидактичні ігри допомагають зробити навчання математики цікавішим та ефективнішим для учнів початкових класів.

Педагогічна цінність дидактичної гри полягає в тому, що в ній дитина засвоює складні правила непомітно для себе. Ігровий азарт витісняє страх перед невдачею. Проте вчителю слід пам’ятати про почуття міри: гра на уроці математики є засобом, а не метою навчання. Вона повинна мати чітко визначену дидактичну задачу та логічно вплітатися в загальну структуру уроку, не підміняючи собою серйозну пізнавальну роботу (Богданович, Козак, Король, 2014).

На уроках математики використовуються проблемно-пошукові завдання для стимулювання пізнавальної активності учнів початкових класів. Ці завдання можуть бути спрямовані на вирішення конкретних задач або проблем, що вимагають розв’язання шляхом застосування математичних знань і навичок. Одним з методів використання проблемно-пошукових завдань є розв’язання задач за допомогою колективного обговорення і спільної роботи учнів. Це дозволяє учням обмінюватися ідеями, вирішувати проблеми разом та навчатися співпрацювати.

Технологія проблемного навчання передбачає таку організацію уроку, за якої вчитель не дає знання у готовому вигляді, а створює ситуацію інтелектуального утруднення (проблемну ситуацію). Наприклад, перед вивченням теми «Множення» вчитель пропонує дітям знайти суму тридцяти однакових доданків. Зіткнувшись із незручністю та тривалістю додавання, учні самі приходять до висновку про необхідність винайдення нового, коротшого способу запису та обчислення.

Також використання ігрових елементів у проблемних завданнях може сприяти збільшенню зацікавленості учнів і надихати їх на активну участь у процесі навчання. Наприклад, можна використовувати математичні головоломки, лабіринти чи ігри, де потрібно швидко рахувати. Використання проблемно-пошукових завдань на уроках математики допомагає учням розвивати креативність, логіку та аналітичні здібності, а також заохочує їх до самостійного пошуку рішень. Вони стимулюють учнів самостійно вирішувати

завдання, наприклад, шукаючи периметр багатокутника без готової формули, що допомагає їм розвивати логічне мислення (Давидов, 2007).

Проблемно-пошукова діяльність на таких уроках сприяє формуванню у дітей дослідницької позиції щодо навколишнього світу. Учні вчаться помічати закономірності, висувати гіпотези типу «а що, як...», перевіряти їх на практиці та робити перші узагальнення. Це закладає міцний підмурівок для формування наукового світогляду в старших класах.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні дозволяє створювати інтерактивні тренажери, мультимедійні презентації та математичні платформи з яскравою візуалізацією, які перетворюють процес розв’язання прикладів на захоплюючий квест, що значно підвищує мотивацію учнів (Король, 2011).

Сучасні молодші школярі належать до цифрового покоління, тому використання ІКТ є для них природним і високопривабливим середовищем. Застосування спеціалізованих освітніх платформ та інструментів інтерактивної дошки дозволяє реалізувати принцип індивідуалізації навчання: комп’ютерна програма може адаптувати рівень складності завдань під темп роботи конкретної дитини, миттєво надаючи зворотний зв’язок.

Впровадження інтерактивних технологій кооперативного навчання, таких як робота в парах та мікрогрупах (наприклад, «Пошук скарбів», «Коло ідей»), де учні спільно обговорюють математичні завдання, аргументують свої думки та разом вирішують проблеми, різко підвищує мовленнєву та інтелектуальну активність в класі.

Кооперативне навчання виконує важливу соціально-психологічну функцію. Під час групової роботи діти вчаться слухати іншу точку зору, коректно дискутувати та приходити до спільного компромісу. У математичному контексті це вкрай важливо, адже одна й та сама задача може мати кілька способів розв’язання. Колективний аналіз цих способів збагачує математичний арсенал кожного учасника групи (Савченко, 2012).

Формування активності учнів початкових класів на уроках математики – це процес, який є динамічним і цілеспрямованим. Його успіх в значній мірі залежать від методики, яку використовує вчитель. Хоча математика має великі потенційні можливості для інтелектуального розвитку, ці можливості не використовуються учнями самі собою, і для цього потрібна відповідна організація їхньої діяльності.

Педагогічна майстерність вчителя виявляється в умінні гнучко комбінувати різні методи навчання залежно від мети уроку та індивідуальних особливостей учнівського колективу. Створення атмосфери психологічного комфорту, взаємодовіри та безоціночного прийняття перших спроб дитини висловити свою думку є обов'язковою передумовою для розкриття її інтелектуального потенціалу.

Висновки. Дослідження показують, що традиційний підхід до викладання математики, який базується на поясненнях і ілюстраціях, не спричиняє повноцінного зацікавлення учнів у цьому предметі. Натомість, використання дидактичних ігор, створення проблемних ситуацій, застосування інтерактивних технологій та інше суттєво змінюють ставлення учнів до математики. Навчання стає для них не просто рутинною обов'язковістю, а можливістю для власних відкриттів. Використання таких активних методів у початкових класах сприяє значному зниженню кількості пасивних учнів і значному покращенню рівня знань завдяки глибокій внутрішній мотивації, що повністю відповідає концепції Нової української школи.

Таким чином, розвиток пізнавальної активності молодших школярів на уроках математики є багатоаспектним процесом, що потребує системного підходу. Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку вбачаються в розробці методичного інструментарію для діагностики рівнів сформованості пізнавальної активності учнів, а також у створенні інтегрованих курсів, які б органічно поєднували математику з іншими освітніми галузями.

Список використаних джерел

1. Амонашвілі, Ш. О. (2010). Гуманна педагогіка. *Актуальні питання початкової освіти.* Київ: Видавничий дім «Слово», 296 с.
2. Богданович, М. В., Козак, М. В., Король, Я. А. (2014). Методика викладання математики в початкових класах: навч. посіб. 4-те вид., переробл. і доповн. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 360 с.
3. Будна, Н. О., Головко, З. Л. (2016). Творчі завдання з математики. 1–4 класи: посібник для вчителя. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 144 с.
4. Давидов, В. В. (2007). Проблеми розвивального навчання: академічний курс. Київ: Академія, 248 с.
5. Король, Я. А. (2011). Практичні уміння і навички на уроках математики в початкових класах. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 184 с.
6. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
7. Онопрієнко, О. В. (2012). Предметна математична компетентність як дидактична категорія. *Початкова школа.* № 11. С. 37–40.
8. Савченко, О. Я. (2012). Дидактика початкової освіти: підручник. Київ: Грамота, 2012. 504 с.
9. Скворцова, С. О., Онопрієнко, О. В. (2019). Методика навчання математики в 1–2 класах закладів загальної середньої освіти: теоретичний підхід і практична реалізація. Харків: Вид-во «Ранок», 352 с.
10. Скворцова, С. О. (2021). Формування логічного мислення та пізнавальної активності молодших школярів у процесі розв’язування нестандартних задач. *Актуальні проблеми початкового навчання та виховання.* Вип. 4. С. 89–95.

УДК 373.3.016:51

Максим СИНИШИН

магістрант факультету початкової освіти та мистецтва,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)
maksimsinisin56@gmail.com

Оксана ЖИГАЙЛО

кандидат психологічних наук, доцент
кафедри педагогіки та методики початкової освіти,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)
o.zhigailo@dspu.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ СЮЖЕТНИХ ЗАДАЧ УЧНЯМИ В 3 – 4 КЛАСАХ

У статті розглянуто теоретичні та методичні засади навчання учнів 3–4 класів розв'язуванню сюжетних (текстових) математичних задач в умовах сучасного освітнього процесу. Проаналізовано наукові здобутки вітчизняних і зарубіжних дослідників щодо трансформації підходів до викладання математики в початковій школі – від механічного заучування алгоритмів до розвитку критичного й логічного мислення, а також аналітичних здібностей через математичне моделювання. Висвітлено еволюцію типів задач під час переходу від простіших обчислювальних дій до складених математичних ситуацій (задачі на пропорційне ділення, на знаходження четвертого пропорційного, на рух та на знаходження невідомого за різницею). Особливу увагу приділено триетапній моделі роботи із сюжетною задачею (аналіз і створення моделі, пошук розв'язку, рефлексія), а також застосуванню

графічного моделювання, ігрових технологій, візуалізацій та інтерактивних засобів для подолання когнітивних труднощів молодших школярів.

Ключові слова: *сюжетні задачі, текстові задачі, математичне моделювання, початкова школа, 3 – 4 класи, критичне мислення, задачі на рух, графічне моделювання, інтерактивні методи.*

Maksym SYNYSHYN
Master's Student at the Faculty of Primary Education and Art,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
maksimsinisin56@gmail.com

Oksana ZHYHAILO
PhD in Psychology, Associate Professor
at the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
o.zhigailo@dspu.edu.ua

FEATURES OF SOLVING PLOT PROBLEMS STUDENTS OF 3rd – 4th GRADES

The article examines the theoretical and methodological principles of teaching 3rd-4th grade students to solve plot (text) mathematical problems in the conditions of the modern educational process. The scientific achievements of domestic and foreign researchers regarding the transformation of approaches to teaching mathematics in elementary school have been analyzed – from mechanical memorization of algorithms to the development of critical and logical thinking, as well as analytical abilities through mathematical modeling. The evolution of types of problems during the transition from simpler computational actions to complex mathematical situations

(problems on proportional division, on finding the fourth proportional, on motion, and on finding the unknown by difference) is highlighted. Special attention is paid to the three-stage model of working with a plot problem (analysis and creation of a model, finding a solution, reflection), as well as the use of graphic modeling, game technologies, visualizations and interactive tools to overcome cognitive difficulties of younger schoolchildren.

Keywords: *plot problems, text problems, mathematical modeling, primary school, 3-4 grades, critical thinking, movement problems, graphic modeling, interactive methods.*

Постановка проблеми. Сучасний етап реформування початкової освіти в контексті концепції Нової української школи вимагає докорінного перегляду підходів до викладання математики. Пріоритетом стає не просто автоматичне засвоєння обчислювальних навичок, а розвиток критичного та логічного мислення, емоційного інтелекту, а також здатності застосовувати набуті знання для розв’язання реальних життєвих задач.

Ключовим інструментом для досягнення цієї мети є сюжетні (текстові) задачі та інтеграція групових форм роботи. Проте під час переходу учнів до 3–4 класів спостерігається суттєве ускладнення навчального матеріалу: діти стикаються з математичними ситуаціями, що вимагають одночасного аналізу кількох взаємопов’язаних величин. Перехід від простих дій до складного математичного моделювання часто викликає у молодших школярів когнітивні й психологічні труднощі, призводячи до формального заучування алгоритмів замість їх усвідомлення.

Ситуація ускладнюється «цифровою ізоляцією» сучасних дітей, що негативно впливає на їхні навички особистого спілкування, рефлексії та роботи в команді. Попри наявність багатого теоретичного доробку, у шкільній практиці залишається гострою проблема пошуку й систематизації дієвих методичних прийомів, які б дозволили ефективно поєднувати групову

взаємодію, графічне моделювання та ігрові технології для подолання бар'єрів у розв'язуванні сюжетних задач і формування ключових компетентностей учнів.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Вивчення питання особливостей розв'язування текстових задач у 3–4 класах привертає увагу вчених та методистів. Серед видатних вчених, які працювали над цією проблематикою, можна виокремити таких дослідників, як О. Гісь, І. Філяк, Н. Листопад, О. Онопрієнко, С. Скворцова, Д. Андерсон, К. Касахара, Л. Доане. Вони зробили значний внесок у розвиток прийомів розв'язування сюжетних задач у початкових класах.

Мета статті: теоретично обґрунтувати та систематизувати ефективні методичні прийоми (зокрема групову роботу, графічне моделювання та ігрові технології) для навчання учнів 3–4 класів розв'язуванню складних сюжетних задач та формування їхніх ключових компетентностей у контексті концепції Нової української школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Використання методичних прийомів у процесі навчання учнів розв'язувати сюжетні задачі у 3–4 класах є важливим аспектом виховання в них навичок логічного мислення та розвитку їхнього креативного потенціалу. Особливо в цьому віці учні починають активно досліджувати світ навколо себе, тому важливо використовувати педагогічні методи, які сприяють їхньому розвитку.

На цьому етапі розвитку важливо переглянути підхід до навчання математиці, відмовитися від простого запам'ятовування алгоритмів на користь сприяння усвідомленого критичного мислення. Замість того, щоб вважати текстові задачі у математиці лише засобом випробовування обчислювальних навичок, їх треба розглядати як важливий інструмент для розвитку логічного мислення, аналітичних здібностей та математичного моделювання.

Поступовий перехід від простих задач до складених у цей період може викликати психологічні та когнітивні труднощі, що робить дослідження методологічних особливостей цього процесу актуальним.

Еволюція видів завдань у 3–4 класах пройшла шлях від задач на прості операції до складніших варіантів. Якщо раніше учні розв'язували задачі на додавання, віднімання та збільшення/зменшення чисел, то у 3–4 класах ситуація радикально змінюється. Тепер вони зустрічаються з задачами на пропорційне ділення, знаходження четвертого пропорційного, на рух та на знаходження невідомого за різницею.

Приклади задач для 3–4 класів (Гісь, Філяк, 2020–2021):

Задач на пропорційне ділення

1. Учням потрібно розділити 36 яблук порівну для 4 груп учнів. Скільки яблук отримає кожна група?

2. Якщо 15 шоколадок можна купити за 90 гривень, то скільки гривень коштує 1 шоколадка?

3. Якщо 6 книг коштують 180 гривень, то скільки гривень коштує 1 книга?

Задачі на знаходження четвертого пропорційного

1. У 3 однакових вагонах поїзда їде 120 пасажирів. Скільки пасажирів їде у 5 таких самих вагонах?

2. Виробник виготовив 500 одиниць товару за 10 годин. Скільки часу йому знадобиться, щоб виготовити 750 одиниць товару, працюючи з такою ж продуктивністю?

3. 3 робітники за день виготовляють 12 деталей. Скільки деталей виготовлять 6 робітників за день, якщо працюватимуть однаково?

Задачі на рух (назустріч один одному, в протилежних напрямках, у навздогін) (Листопад, 2022):

1. Два велосипедисти стартують одночасно з протилежних кінців вулиці та рухаються назустріч один одному. Швидкість першого велосипедиста – 15 км/год, другого – 20 км/год. Через який час вони зустрінуться?

2. Відстань між містами А і В становить 160 км. З міста А до міста В виїхав перший автомобіль зі швидкістю 60 км/год. Одночасно з міста В до міста

А виїхав другий автомобіль зі швидкістю 40 км/год. Який автомобіль прибуде до свого пункту призначення раніше і на скільки годин?

3. Поїзд №1 рухається зі станції А до станції Б зі швидкістю 80 км/год, а поїзд № 2 рухається зі станції Б до станції А зі швидкістю 100 км/год. В якій точці вони зустрінуться, якщо відстань між станціями 300 км?

Задачі на знаходження невідомого за різницею:

1. Якщо сума двох чисел дорівнює 15, а їх різниця 5, то які ці числа?

2. Є два числа такі, що їх сума становить 20, а їх різниця – 4. Які ці числа?

3. Перше число на 10 більше за друге. Якщо їх сума – 30, то знайдіть ці числа.

Як бачимо, однією з відмінностей є потреба учня при розв’язанні складних задач утримувати в пам'яті не просто пару зв’язків між числами, а цілий комплекс залежностей, що ускладнює процес розв'язання таких завдань.

Навчальні методики для ефективного вирішення складних сюжетних задач з метою уникнення механічного виконання дій та забезпечення унікальності підходу до навчання рекомендують використовувати триетапну модель роботи:

1. Етап аналізу (створення моделі): перехід від тексту до схеми. Учні початкових класів часто плутаються у великій кількості слів. Використання короткого запису, таблиць і, особливо, графічного моделювання, допомагає побачити учням абстрактні зв’язки.

2. Етап пошуку розв’язку: рух від запитання до даних (аналітичний підхід) або від даних до запитання (синтетичний підхід). Важливо заохочувати учнів розв’язувати завдання різними способами (наприклад, виразом або окремими діями з поясненням), що сприяє розвитку гнучкості мислення.

3. Етап рефлексії (після розв’язання): це етап часто ігнорується через нестачу часу на уроці. Однак саме зміна числових даних, зміна запитання («А що зміниться, якщо швидкість буде меншою?») або складання оберненої задачі, що забезпечує глибоке розуміння структури матеріалу.

Особливу увагу слід звертати на задачі на рух в 4-му класі, це важливий методичний аспект. Учні часто роблять помилку, коли додають або віднімають неоднорідні величини, наприклад, намагаються додати швидкість до часу. Щоб подолати цей бар'єр, найкращим способом є використання графічного моделювання з використанням стрілок на координатному промені (Скворцова, 2019).

Один із методів, який допомагає учням розв'язувати сюжетні задачі, – це використання ігрових ситуацій. Наприклад, однією з ефективних ігрових ситуацій може бути використання рольових ігор, де учні можуть імітувати різні життєві ситуації і шукати відповіді на проблеми.

Також, ігри, які сприяють розвитку логічного мислення, можуть бути корисними для вирішення сюжетних задач. Головне – створити цікаве та захоплююче середовище, де учні будуть мотивовані розв'язувати задачі і водночас насолоджуватися процесом.

Гра – це не тільки спосіб розважити учнів, але й засіб активізації їхнього мислення. Шляхом участі в ігрових сценаріях учні навчаються швидко реагувати на зміни в оточуючому середовищі та раціонально вирішувати складні ситуації.

Ще одним ефективним методом є використання візуальних засобів. Показуючи учням схеми, малюнки або діаграми, вчитель допомагає їм краще зрозуміти сутність поставленої задачі та шляхи її вирішення (Онопрієнко, 2021).

Учням 3–4 класів можна допомогти розв'язувати сюжетні задачі за допомогою різноманітних візуальних засобів. Один з таких засобів – використання ілюстрацій. Графічне зображення проблеми чи завдання може допомогти учням легше зрозуміти суть задачі та знайти правильне рішення. Крім того, використання кольорів або відомих символів на малюнках може сприяти легшому асоціюванню та запам'ятовуванню інформації.

Ще одним ефективним візуальним засобом є використання відеороликів або анімації. Це може бути корисним при поясненні складних понять або

проблем, а також стимулює уяву та зацікавленість учнів. Крім того, ігрові методики та вправи на використання візуальної інформації (наприклад, гра-лабіринт чи гра «Знахідка відповідей») можуть допомогти учням розвивати логічне мислення та навички розв'язування задач (Листопад, (2022).

Отже, використання візуальних засобів у навчанні допомагає зробити процес навчання більш захоплюючим та ефективним для учнів 3–4 класів.

Також важливо стимулювати учнів до самостійності та творчого мислення. Заохочуючи їх розв'язувати сюжетні задачі за власними методиками та шляхами, ми виховуємо у них впевненість у своїх здібностях та розвиваємо у них незалежність.

Висновки. Отже, використання методичних прийомів у процесі навчання учнів початкових класів розв'язувати сюжетні задачі є важливим етапом їхнього розвитку. Використовуючи ігрові сценарії, візуальні засоби та стимулюючи творче мислення, ми сприяємо формуванню в них не лише навичок логічного мислення, але й креативного підходу до вирішення проблем.

Розробка сюжетних задач для учнів 3–4 класів має системний підхід та не є простою практикою вирішення різних вправ. Особливістю цього процесу є плавний перехід від конкретного сприйняття до абстрактного моделювання ситуацій.

Ключовими факторами успіху є навчання учнів початкових класів аналізу текстів, широке застосування графічних схем і таблиць, а також обов'язкове вивчення завдання після його вирішення. Це сприяє розвитку стійких математичних навичок в учнів, які будуть корисні для подальшого навчання в школі.

Список використаних джерел

1. Гісь, О. М., Філяк, І. В. (2020–2021). Математика: підруч. для 3–4 кл. закл. заг. серед. освіти. Львів: Світ.
2. Листопад, Н. П. (2022). Організація роботи над текстовими задачами в початкових класах в умовах реалізації концепції НУШ. *Початкова школа.* № 3, С. 15–21.

3. Онопрієнко, О. В. (2021). Формування математичної компетентності молодших школярів: методичний аспект. Київ: Педагогічна думка, 144 с.
4. Скворцова, С. О., Онопрієнко, О. В. (2020). Методика навчання математики в 3–4 класах закладу загальної середньої освіти: навч.-метод. посіб. Харків: Ранок, 320 с.
5. Скворцова, С. О. (2019). Методична система навчання розв’язування сюжетних задач у початковій школі: теоретико-методичний аспект: монографія. Одеса: Астропринт, 400 с.
6. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти (під керівництвом О. Я. Савченко / під керівництвом Р. Б. Шияна). Київ: МОН України, 2018 (із змінами).

УДК 373.091.33(091)

Ярина СМАКУЛА

студентка 2 курсу факультету початкової освіти та мистецтва,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)
smakyula.iy@dspu.edu.ua

Наталія КАЛИТА

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки та методики початкової освіти,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)
n.kalyta@dspu.edu.ua

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглянуто історичні передумови становлення та розвитку інтерактивного навчання як важливого напряму сучасної педагогіки. Проаналізовано еволюцію ідей активної взаємодії учасників освітнього процесу від античних часів до сучасних педагогічних технологій. Охарактеризовано внесок відомих педагогів і філософів у розвиток ідей діалогічного, діяльнісного та співробітницького навчання. Визначено роль інтерактивних методів у розвитку пізнавальної активності, самостійності, комунікативних умінь і навчальної мотивації здобувачів освіти. Акцентовано увагу на актуальності інтерактивного навчання в умовах реформування сучасної української школи.

Ключові слова: *інтерактивне навчання, інтерактивні методи, педагогічна взаємодія, діалог, співробітництво, активне навчання, учні, освітній процес.*

Yaryna SMAKULA
2th-year student of the Faculty of Primary Education and Arts,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
smakyula.iy@dspu.edu.ua

Nataliia KALYTA
Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
at the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
n.kalyta@dspu.edu.ua

INTERACTIVE LEARNING: HISTORICAL PERSPECTIVE

The article examines the historical prerequisites for the emergence and development of interactive learning as a significant area of modern pedagogy. It analyzes the evolution of ideas regarding active interaction among participants in the educational process, tracing the path from antiquity to contemporary pedagogical technologies. The contributions of prominent educators and philosophers to the development of concepts such as dialogic, activity-based, and collaborative learning are outlined. Furthermore, the article defines the role of interactive methods in fostering cognitive engagement, independence, communication skills, and learning motivation among learners. Emphasis is placed on the relevance of interactive learning in the context of the reform of the modern Ukrainian school.

Keywords: *interactive learning, interactive methods, pedagogical interaction, dialogue, cooperation, active learning, students, educational process.*

Постановка проблеми. Сучасна освіта орієнтується не лише на засвоєння учнями певного обсягу знань, а й на формування здатності самостійно мислити,

співпрацювати, аргументувати власну позицію, розв'язувати проблемні ситуації та застосовувати набуті знання на практиці. У цьому контексті особливого значення набуває інтерактивне навчання, основу якого становить активна взаємодія всіх учасників освітнього процесу.

Інтерактивність у навчанні не є виключно сучасним педагогічним явищем. Ідеї навчання через діалог, запитання, спільний пошук істини, практичну діяльність і співробітництво формувалися протягом тривалого історичного періоду. Їх розвиток відбувався паралельно зі змінами уявлень про роль учителя та учня в освітньому процесі.

Дослідження історичного аспекту інтерактивного навчання дає можливість краще розуміти його педагогічну природу, визначити джерела сучасних інтерактивних технологій та простежити закономірності їх розвитку.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема активізації навчальної діяльності учнів має давню історію. Питання навчання через діалог, запитання та самостійний пошук розглядали ще античні філософи. Значний внесок у розвиток ідей природовідповідного, діяльнісного та особистісно-орієнтованого навчання зробили Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, А. Дістервег, Дж. Дьюї та інші педагоги.

В українській педагогічній думці важливе місце посідають ідеї Г. Сковороди, К. Ушинського, С. Русової, А. Макаренка, В. Сухомлинського, які наголошували на необхідності врахування інтересів дитини, її активної участі в освітньому процесі, розвитку самостійності та творчості.

Сучасні дослідження інтерактивного навчання спрямовані на визначення ефективних форм і методів організації освітньої взаємодії, використання цифрових технологій, розвитку критичного мислення, комунікативних компетентностей та навчальної мотивації учнів.

Мета статті полягає в історико-педагогічному аналізі становлення і розвитку ідей інтерактивного навчання, визначенні основних етапів його формування та характеристиці внеску педагогів різних історичних періодів у розвиток активної взаємодії учасників освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Історичні витоки інтерактивного навчання сягають античної філософії. Одним із найвідоміших прикладів є діалогічний метод Сократа. Філософ не обмежувався передаванням готових знань, а за допомогою запитань спонукав співрозмовника самостійно знаходити відповіді та усвідомлювати суперечності у власних міркуваннях. Такий підхід можна розглядати як одну з найдавніших форм організації навчання через активну розумову взаємодію.

Важливе місце в історії педагогічної думки посідають ідеї Платона, який широко використовував діалог як спосіб пошуку істини. У його працях знання часто постають результатом обговорення, постановки запитань, аргументації та поступового усвідомлення проблеми.

У період Середньовіччя освітній процес переважно мав репродуктивний характер, а основним джерелом знань виступав учитель або авторитетний текст. Водночас у діяльності університетів поступово сформувалися форми навчальної дискусії та диспуту. Студенти мали можливість висловлювати аргументи, заперечувати певні положення та обґрунтовувати власну позицію. Це стало важливим кроком до розвитку діалогічних форм навчання.

Новий етап розвитку педагогічних ідей пов'язаний із діяльністю Яна Амоса Коменського. У своїй педагогічній він наголошував на необхідності зробити навчання зрозумілим, доступним і цікавим для дитини. Учений обґрунтовував важливість наочності, активності учнів та поступового переходу від конкретного до абстрактного. Його погляди сприяли формуванню передумов діяльнісного підходу до навчання.

Інтерактивне навчання є певним різновидом активного навчання. Як відомо, процес навчання в активній формі сприяє напруженій розумовій роботі суб’єкта навчання, стимулює самостійність, активність, розвиває творче мислення. Дослідження сучасних учених підтверджують, що старший школяр може, читаючи очима, запам’ятати 10% інформації, слухаючи – 26%, обговорюючи – 70%, навчаючи інших – 95% (Пометун, Проженко, 2006).

Якщо звернутися до історії виникнення інтерактивного навчання, то його зародки можна знайти за стародавніх часів. Так Сократ примушував своїх слухачів шляхом запитань і відповідей знаходити «істину». Платон пропонував давати освіту дітям з 6-річного віку та розвивати їх за допомогою ігор, бесід, казок, пісень тощо. Конфуцій у заснованій ним школі не дотримувався регламентованих за часом і змістом навчальних занять. Навчання й виховання відбувалось у процесі довільних бесід, які часто мали евристичний характер. В основу групової роботи також покладено ідеї Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Дж. Дьюї про вільний розвиток особистості, систему групового навчання А. Белла та Дж. Ланкастера, Дальтон-план Е. Паркхерст, систему Йена-план П. Петерсона. Проблема інтерактивного навчання й зараз активно розробляється в теоретичному та методологічному аспектах.

Слово «інтерактив» походить від англійського слова «interact», де «inter» – взаємний, «act» – діяти. Термін «інтерактивний» прийшов до нас з англійської і має значення «взаємодіючий». Існують різні підходи до визначення інтерактивного навчання. Одні вчені визначають його як діалогове навчання: «Інтерактивний – означає здатність взаємодіяти чи знаходитись в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною) (Дичківська, 2012). Отже, інтерактивне навчання – це перш за все діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія вчителя та учня» (Кириндась, 2018). Вважаємо, що змістовним є визначення О. Пометун та Л. Пироженко: «Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці)…» (Пометун, Проженко, 2006).

Слово «інтерактивне» складається з двох слів «інтер-» та «активне». Перша частина слова – «інтер-» – це префікс, що у перекладі з латини означає: «взаємно»; «обопільно»; «вкупі»;«спільно»; «між» (Михалюк, 2020). Друга частина слова – «активне», також походить з латини – від слова «activus» і означає: «рухливе»; «діяльне»; «жваве»; «енергійне».

Українські методисти й дидакти О. І. Пометун та Л. В. Пироженко зазначають, що «суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де і учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання» (Пометун, Проженко, 2006). Інтерактивне навчання як переклад англомовного терміну «interactive learning», який означає навчення (стихійне або спеціально організоване), засноване на взаємодії, та навчання, побудоване на взаємодії. Кириндась Ю. визначає його як навчання, спрямоване на активізацію пізнавальної діяльності учнів за допомогою організації спілкування між собою, учнів з учителем, між групами, що спрямоване на розв'язання спільної навчальної проблеми (Кириндась, 2018).

Слід зазначити, що інтерактивне навчання – це технології навчання, які дають можливість та сприяють учням спільно, взаємно, обопільно та вкупі; жваво, енергійно й рухливо навчатися. Суть інтерактивного навчання полягає у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії усіх учнів. Це базується на співпраці, взаємонавчанні: вчитель – учень, учень – учень. При цьому вчитель і учень – рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання. Інтерактивна взаємодія виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншим, однієї думки над іншою. Під час такого спілкування учні вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати обґрунтовані рішення.

Висновки. Історико-педагогічний аналіз засвідчує, що ідеї інтерактивного навчання мають глибоке історичне коріння. Їхні окремі елементи простежуються ще в античному діалозі, а подальшого розвитку вони набули в педагогічних концепціях Я. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, А. Дістервега, Дж. Дьюї, Г. Сковороди, В. Сухомлинського та інших педагогів.

Еволюція інтерактивного навчання відбувалася у напрямі посилення активності учня, розвитку його самостійності, творчості, критичного мислення та здатності до співпраці. Сучасні інтерактивні технології є результатом

тривалого розвитку педагогічної думки та поєднують традиційні ідеї діалогу, діяльності й співробітництва з можливостями цифрового освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Дичківська, І. М. (2012). Інноваційні педагогічні технології на уроках літературного читання: підручник. Київ: Академвидав. 352 с.
2. Кириндась, Ю. (2018). Особливості використання інтерактивних технологій з учнями початкових класів. *Наука онлайн: Міжнародний електронний науковий журнал*. № 8.
3. Михалюк, А. (2020). Використання інтерактивних методів навчання в процесі підготовки майбутніх педагогів. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* (33). С. 76–79.
4. Пометун, О. І., Проженко Л. В. (2006). Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник. Київ. 192 с.

УДК 373.3.091.33:51

Ірина ТАТАРИН

магістрантка факультету початкової освіти та мистецтва,

Дрогобицький державний педагогічний університет

імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

iryna.tataryn@dspu.edu.ua

Володимир КОВАЛЬЧУК

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти,

Дрогобицький державний педагогічний університет

імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

v.kovalchuk@dspu.edu.ua

РОЛЬ МАТЕМАТИЧНИХ ЗАДАЧ У ФОРМУВАННІ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті обґрунтовано значення математичних задач у формуванні логічного мислення учнів початкових класів. Показано, що робота над задачами розвиває в дітей уміння аналізувати умову, порівнювати дані, встановлювати зв'язки між величинами, висувати припущення, планувати послідовність дій, обґрунтовувати вибір способу розв'язання та перевіряти результат. Охарактеризовано дидактичні можливості простих, складених, обернених, нестандартних і практично зорієнтованих задач. Визначено методичні умови, за яких задачі стають засобом не лише засвоєння математичного змісту, а й інтелектуального розвитку молодших школярів.

Ключові слова: *логічне мислення, молодші школярі, математичні задачі, початкова школа, урок математики, текстова задача.*

Iryna TATARYN
Master's Student of the Faculty of Primary Education and Art,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
iryna.tataryn@dspu.edu.ua

Volodymyr KOVALCHUK
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Fundamental Disciplines of Primary Education,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
v.kovalchuk@dspu.edu.ua

THE ROLE OF MATHEMATICAL PROBLEMS IN THE FORMATION OF LOGICAL THINKING OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

The article substantiates the importance of mathematical problems in the development of logical thinking in primary school students. It is shown that working with problems develops pupils' ability to analyze conditions, compare data, establish relationships between quantities, make assumptions, plan actions, justify a chosen method and verify the result. The didactic possibilities of simple, compound, inverse, non-standard and practice-oriented problems are characterized. Methodological conditions under which problems become a means of both mastering mathematics and intellectual development are outlined.

Keywords: *logical thinking, primary school students, mathematical problems, primary school, mathematics lesson, word problem.*

Постановка проблеми. Сучасна початкова школа спрямована не лише на формування в учнів обчислювальних умінь, а й на розвиток мислення, здатності аргументувати, доводити та застосовувати знання у практичних

ситуаціях. У нормативних документах, що регулюють зміст початкової освіти, підкреслюється потреба розвивати математичне мислення дитини, уміння планувати послідовність дій, розпізнавати проблеми математичного змісту, моделювати ситуації та обґрунтовувати власний вибір способу дії. Саме тому проблема формування логічного мислення молодших школярів засобами математики є однією з ключових у сучасній методиці навчання. Особливого значення набуває питання про роль математичних задач, адже вони поєднують зміст навчання з мисленнєвою діяльністю учня та дають можливість перейти від механічного виконання вправ до усвідомленого міркування (Державний стандарт, 2018; Типова освітня програма, 2022).

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема розвитку логічного мислення молодших школярів висвітлена в працях Н. Листопад, С. Скворцової, О. Савченко, О. Онопрієнко, Н. Бібік та інших учених. Н. Листопад наголошує, що логічне мислення не повинно формуватися стихійно, а має розвиватися в процесі спеціально організованої навчальної діяльності. Дослідниця підкреслює, що більш продуктивним у початковій школі є опосередкований шлях розвитку логічного мислення – через систему завдань і вправ у межах навчальних предметів, насамперед математики (Листопад, 2008; Листопад, 2016). У працях С. Скворцової розкрито методичні засади навчання молодших школярів розв’язування сюжетних задач, доведено важливість поетапного аналізу умови, моделювання та словесного пояснення способу розв’язання. Водночас аналіз науково-методичної літератури засвідчує, що питання ролі задач різних типів у формуванні логічного мислення потребує подальшого узагальнення.

Мета статті полягає в обґрунтуванні ролі математичних задач у формуванні логічного мислення учнів початкових класів і визначенні методичних умов, за яких робота над задачами набуває виразного розвивального характеру.

Виклад основного матеріалу дослідження. Логічне мислення молодшого школяра формується тоді, коли дитина вчиться не лише

запам’ятовувати правило, а й усвідомлювати зв’язки між даними, встановлювати причинно-наслідкові відношення, планувати послідовність міркувань і контролювати результат. Саме математична задача створює природну ситуацію для такої діяльності. Щоб розв’язати задачу, учень має уважно прочитати умову, виділити істотне, визначити відоме й невідоме, співвіднести числові дані між собою, вибрати арифметичну дію або кілька дій, пояснити свій вибір і перевірити відповідь. На кожному з цих етапів активно функціонують аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, конкретизація та елементи доведення. Отже, задача є не лише дидактичною формою подання математичного змісту, а й дієвим засобом розвитку логічних операцій.

Особливо важливо, що різні типи задач впливають на розвиток мислення по-різному. Прості задачі формують початкове розуміння зв’язку між умовою і запитанням, учать бачити смисл арифметичної дії. Складені задачі розвивають уміння будувати план розв’язання, розчленовувати складну ситуацію на кілька простіших, встановлювати послідовність кроків. Обернені задачі поглиблюють розуміння структури задачі, допомагають усвідомити взаємозалежність між даними та шуканим. Нестандартні та логічні задачі активізують пошук, спонукають дітей висувати припущення, порівнювати варіанти, обґрунтовувати правильність обраного рішення. Практично зорієнтовані задачі, пов’язані з повсякденним досвідом дітей, підсилюють мотивацію та вчать перевіряти реалістичність отриманого результату.

Важливу роль у формуванні логічного мислення відіграє поетапна організація роботи над задачею. Учитель має навчати дітей не поспішати з відповіддю, а послідовно проходити всі етапи міркування: з’ясувати зміст умови, виділити ключові слова, визначити зв’язки між величинами, дібрати модель задачі, скласти план розв’язання, виконати обчислення, перевірити відповідь. Ефективними є запитання: «Що відомо?», «Що потрібно знайти?», «Чому цю дію виконуємо першою?», «Чи можна розв’язати задачу іншим способом?», «Що зміниться, якщо змінити запитання?». Такі запитання

спонукають школярів до осмисленого аналізу та переводять їх від шаблонного виконання до логічного міркування.

Суттєве значення має використання моделей – короткого запису, схеми, таблиці, рисунка, відрізків, опорних позначень. Для молодшого школяра модель є опорою мислення: вона допомагає побачити структуру задачі, відділити головне від другорядного, встановити зв'язки між величинами. Перехід від словесно описаної ситуації до графічної чи символічної моделі сприяє розвитку абстрагування та узагальнення. Не менш важливим є мовленнєве пояснення способу розв'язання. Коли учень коментує власні дії, він упорядковує думки, вчиться аргументувати, помічає суперечності, точніше формулює висновки. Тому пояснення розв'язання, порівняння кількох способів, колективне обговорення та робота в парах мають бути невід'ємною частиною уроку математики.

Розвивальний потенціал задач підвищується тоді, коли вчитель пропонує дітям не лише розв'язати задачу, а й змінити її: скласти обернену, дібрати інше запитання, визначити зайві або недостатні дані, пояснити помилкове міркування, придумати власну задачу за схемою чи малюнком. Такі вправи спрямовані на усвідомлення внутрішньої структури задачі та особливо ефективно формують уміння аналізувати, класифікувати, узагальнювати й робити висновки. Водночас важливо дотримуватися принципу диференціації: для одних учнів необхідні схеми-підказки й опорні запитання, для інших – творчі завдання, альтернативні способи розв'язання чи задачі з надлишковими даними. За таких умов у розумову діяльність включаються всі учні, а логічне мислення розвивається послідовно й доступно.

Отже, математичні задачі в початковій школі виконують багатофункціональну роль. Вони є засобом засвоєння математичних понять, способом формування предметних компетентностей і водночас потужним чинником інтелектуального розвитку. Саме в роботі над задачами дитина вчиться бачити проблему, аналізувати умову, будувати міркування,

аргументувати свою думку та перевіряти результат. Завдяки цьому задача стає ядром розвивального потенціалу початкового курсу математики.

Висновки. Математичні задачі посідають провідне місце у формуванні логічного мислення молодших школярів. Робота над ними забезпечує розвиток аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, уміння моделювати, прогнозувати та доводити. Найбільший розвивальний ефект досягається за умови систематичного використання задач різних типів, поетапного аналізу умови, застосування моделей і схем, організації мовленнєвого пояснення та диференційованої підтримки учнів. Перспективу подальших досліджень убачаємо в розробленні практичної системи вправ для формування логічного мислення учнів 1–4 класів під час вивчення задач різних типів.

Список використаних джерел

1. *Державний стандарт початкової освіти:* постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87. (2018). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF

2. *Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б. 3–4 клас* (2022). Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 12.08.2022 № 743-22. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.3-4. Shyyan.pdf.

3. Листопад, Н. (2008). *Розвиток логічного мислення молодших школярів як психолого-педагогічна проблема.* URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711668/1/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F_%D0%A2%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%BE%D0%BF%D1%96%D0%BB%D1%8C.pdf

4. Листопад, Н. (2016). Формування логічного складника математичної компетентності учня. *Учитель початкової школи.* № 8. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711664/1/UPSh%202016-

08.%D0%9B%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%BF%D0%B0%D0%B4.pdf

5. Скворцова, С. О. (2006). *Методична система навчання розв'язування сюжетних задач учнів початкових класів*: монографія. Одеса.

6. Скворцова, С. О., Онопрієнко, О. В. (2019). *Нова українська школа: методика навчання математики у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах інтегративного і компетентнісного підходів*: навч.-метод. посіб. Харків.

7. Прохоренко, Л. І. (2015). *Формування саморегуляції на уроках математики у молодших школярів із затримкою психічного розвитку.* Чернівці: Букрек. 190 с.

УДК 373.3.015.31:028

Мирослав ЯСКОВЕЦЬ

магістрант факультету початкової освіти та мистецтва,

Дрогобицький державний педагогічний університет

імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

yaskovets.myroslav.ser@dspu.edu.ua

Світлана ЛУЦІВ

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти,

Дрогобицький державний педагогічний університет

імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

s.lutsiw@dspu.edu.ua

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО КНИГИ

У статті зазначається, що в сучасному інформаційному суспільстві надзвичайно важливим завданням стає формування ціннісного ставлення учнів початкової школи до книги як джерела знань. Сучасним дітям, оточеним величезним потоком інформації з телебачення, радіо та Інтернету, складно зацікавитися читанням. Визначено, що книга завжди залишалася основним джерелом знань і донині зберігає своє значення як головний носій культури людства. Вона не лише зберігає інформацію для майбутніх поколінь, а й служить засобом комунікації через художні твори. Книга є цінністю самою по собі і водночас сприяє формуванню особистісного ціннісного ставлення до себе, інших людей, праці, природи та світу в цілому. З'ясовано, що завдання вчителя початкових класів полягає в тому, щоб розвивати у дітей ціннісне ставлення до книги та прищеплювати любов до читання. За словами педагога Василя Сухомлинського, читання є важливим джерелом мислення та розумового розвитку, інструментом для здобуття знань і духовного

зростання. Для кожної дитини важливо якомога раніше полюбити читання, оскільки це допомагає розвивати увагу, зосередженість та витримку. Крім того, книга відіграє ключову роль у вихованні моральності, душевності, доброти, а також любові до людей і світу. Вчитель початкових класів має значущий вплив на те, чи стануть діти захопленими читачами: чи книги стануть для них життєвою потребою та джерелом радості й позитивних емоцій, або залишаться непоміченими.

Ключові слова: *учень, книга, читання, уроки української мови, увага.*

Myroslav YASKOVETS
Master's Student at the Faculty of Primary Education and Art,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University (Drohobych, Ukraine)
yaskovets.myroslav.ser@dspu.edu.ua

Svitlana LUTSIV
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
at the Department of Fundamental Disciplines of Primary Education,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University (Drohobych, Ukraine)
s.lutsiw@dspu.edu.ua

FORMING A VALUE ATTITUDE TOWARDS A BOOK

The article highlights that, in today's information society, fostering a value-based attitude among primary school students toward the book as a source of knowledge has become a crucial task. It is difficult to engage modern children—who are surrounded by a vast influx of information from television, radio, and the Internet—in reading. The article establishes that the book has always been a primary source of knowledge and retains its significance to this day as a key vehicle of human culture. It not only preserves information for future generations but also serves as a means of communication through literary works. The book is valuable in its own

right and simultaneously helps shape a personal value-based attitude toward oneself, others, work, nature, and the world as a whole. It has been established that the primary school teacher's task is to foster in children a sense of the value of books and to instill a love for reading. According to the educator Vasyl Sukhomlynsky, reading is a vital source of thought and intellectual development, as well as a tool for acquiring knowledge and achieving spiritual growth. It is important for every child to develop a love for reading as early as possible, as this helps cultivate attention, concentration, and perseverance. Furthermore, books play a key role in nurturing morality, compassion, and kindness, as well as love for people and the world. Primary school teachers significantly influence whether children become avid readers-determining whether books become a vital necessity and a source of joy and positive emotions for them, or simply go unnoticed.

Keywords: *pupil, book, reading, Ukrainian language lessons, attention.*

Постановка проблеми. У сучасну епоху інформаційних технологій відбуваються швидкі зміни в усіх аспектах культури, включно з освітою. Незважаючи на це, книга залишається важливим елементом навчального процесу та суттєвою цінністю.

Відомо, що книга є одним з перших джерел інформації. Протягом століть людство збирало знання і досвід, закарбовуючи їх на сторінках книг. Книга виступає джерелом інформації, знань, практичного досвіду й виховання. Саме завдяки книгам ми отримали історичну інформацію від своїх предків.

Мудрість зазначає, що «книга вчить, як на світі жити». Існує думка, що нині вислів «Книга – джерело знань» утратив свій первісний сенс через доступність нових джерел інформації, які забезпечують всі необхідні знання та поради. Безперечно, Інтернет пропонує величезний обсяг різноманітної інформації. Але помиляються ті, хто вважає, що з появою Інтернету друковані видання втратили свою цінність.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання методики навчання учнів початкової школи є об’єктом досліджень численних науковців і вчителів-методистів.

Особлива увага приділяється формуванню ціннісного ставлення до книги як джерела знань, що є темою наукових праць В. Сухомлинського, К. Ушинського, О. Вишневського, О. Савченко, І. Зайченка, І. Малафіїка та М. Фіцули. Вивченню специфіки інтерактивного навчання присвячені дослідження І. Беха, Б. Житника, О. Пєхоти, С. Подмазіна, В. Телячука та О. Лесіної. Особливості навчальних процесів дітей молодшого шкільного віку розглядаються у працях Н. Бібік, С. Лупінович, О. Савченко, С. Жукової та інших.

Роботи цих авторів підкреслюють важливість вивчення проблем формування знань у початковій школі в сучасних наукових дослідженнях.

Мета статті полягає у тому, щоб визначити методичні аспектів формування ціннісного ставлення до книги

Виклад основного матеріалу дослідження. Книга відіграє значну роль у суспільстві, особливо зараз, коли вона конкурує з іншими засобами масової комунікації, такими як комп'ютерні мережі, телебачення, преса та радіо.

Як зазначає Іван Зайченко, вміння працювати з книгою, культура читання та прагнення до цього тісно пов’язані з розвитком людини та її освітою (Зайченко, 2003)

У сучасних умовах книга як джерело інформації стикається з низкою викликів. Однією з головних проблем є втрата монополії на передачу інформації, оскільки все більшої популярності набувають електронні книги, а Інтернет забезпечує доступ до величезного обсягу інформації. Втім, книга зберігає свою важливість і сьогодні.

Паперова книга залишається зручним способом передачі інформації через тривалий термін зберігання та відсутність потреби в додаткових пристроях для читання. Вона стимулює інтелектуальні здібності, вчить аналізувати і оцінювати реальність самостійно. Крім того, сприйняття тексту в друкованій

формі часто більш зручне завдяки сторінковому поділу, що сприяє кращому запам’ятовуванню.

Унікальність паперової книжки полягає в тому, що вона також є джерелом емоційної насолоди. Якість, колір, запах паперу, оформлення книги та відчуття від дотику викликають у людини особливі позитивні емоції. Головне призначення книги – збереження і поширення інформації. Книги бувають різними за метою і формою, і серед них особлива роль належить художній літературі як виду мистецтва.

Мистецтво формує духовний світ людини, істотно впливає на те, ким ми є. Мова художньої літератури виконує не лише інформаційну функцію: вона не тільки надає знання, а й спонукає уявляти небачене, збагачує наші емоції та почуття і вчить мислити.

Важливо зазначити, що художні твори дарують свободу розуму, уяви та почуттів. Процес читання стає своєрідним особистим діалогом між читачем і автором. Книги дарують не лише інформацію та емоції, а й задоволення, як від змісту, так і від самого процесу читання, виконуючи так звану гедоністичну функцію.

В сучасному світі книзі важко конкурувати з новітніми інформаційними технологіями, проте вона продовжує зберігати свою важливу роль. Як культурний феномен, книга допомагає формувати ціннісне ставлення людини до навколишнього світу, до інших людей, суспільства, держави, природи та самого себе. Сучасна книга має за мету не лише передати людині інформацію чи набір знань, але й навчити її знаходити і цінувати ці знання, вміючи використовувати їх на благо суспільства та своє особисте.

Василь Сухомлинський, видатний педагог, зазначав, що радість пізнання приходить лише тоді, коли людина дізнається набагато більше, ніж необхідно знати (Сухомлинський, 2003).

Книга відіграє багатогранну роль у житті суспільства: вона є джерелом знань і водночас важливим естетичним об’єктом. Суспільна значущість книги

проявляється через різноманітні соціальні функції: інформаційну, комунікативну, ідеологічну, естетичну та етичну.

Інформаційна функція книги полягає в збереженні досягнень людства, акумулюючи різнопланову інформацію. Інформація, зафіксована у книгах, забезпечує передачу знань і культурних надбань від покоління до покоління.

Комунікативна функція книги розкривається у взаємодії автора та читача, адже читання є процесом їхньої специфічної комунікації. Хоча цей вид взаємодії не відбувається в одному просторі, він все-таки дозволяє впливати їм один на одного.

Ідеологічна функція проявляється у впливі книги на формування світогляду суспільства. Зміст літератури, зокрема художньої, формує суспільну ідеологію у певні періоди історії. Оскільки художня література є видом мистецтва, книга також виконує естетичну функцію.

Етична функція книги полягає у формуванні моральних цінностей людини. Читач, сприймаючи літературні твори, знайомиться з духовними цінностями та моделями поведінки, які впливають на його ставлення до оточуючих, природи і світу. Сучасній початковій школі важливо створити інформаційно-освітнє середовище, що сприятиме формуванню ціннісного ставлення до книжки та активізації пізнавальної діяльності учнів.

Висновки. Отже, книга є невід'ємною частиною людського існування та культури в цілому. Вона допомагає людині осягати світ, усвідомлювати своє місце й призначення в ньому, а також розуміти значення книги в суспільстві.

Список використаних джерел

1. Зайченко, І. В. (2003). Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищих пед. навч. закладів. Чернігів. 528 с.

2. Сухомлинський, В. О. (2003). Народження громадянина. Єдність педагогічних поглядів переконань учителів. *Педагогіка: хрестоматія.* Уклад. А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. К.: Знання-Прес. 700 с.

3. Сухомлинський, В. О (2003). Павлиська школа. Історія української школи і педагогіки: хрестоматія Упор. О. О. Любар; за ред. В. Г. Кременя. К.: Т-во «Знання», КОО, 766 с.

УДК 373.5.016:78

Галина СТЕЦЬ

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри вокально-хорового, хореографічного та образотворчого мистецтва

Дрогобицький державний педагогічний університет

імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

stetshalyna@ukr.net

Світлана КИШАКЕВИЧ

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри вокально-хорового, хореографічного та образотворчого мистецтва

Дрогобицький державний педагогічний університет

імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

duvo_svit@ukr.net

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто проблему розвитку творчих здібностей учнів засобами сучасних методів навчання музичного мистецтва в закладах загальної середньої освіти. Обґрунтовано актуальність використання сучасних підходів до організації музично-освітнього процесу, спрямованих на активізацію творчої діяльності та самовираження школярів. Проаналізовано можливості музичної імпровізації, творчої інтерпретації музичних творів, проблемно-пошукових та інтерактивних методів як засобів розвитку уяви, образного мислення, емоційної чутливості, самостійності й музично-творчої активності учнів. Визначено значення діяльнісного, особистісно орієнтованого

та компетентнісного підходів у сучасному навчанні музичного мистецтва. Акцентовано увагу на необхідності системного застосування сучасних методів з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів. Зроблено висновок про доцільність використання різноманітних форм творчої музичної діяльності для створення сприятливих умов розвитку творчого потенціалу школярів.

Ключові слова: *творчі здібності учнів; музичне мистецтво; заклади загальної середньої освіти; сучасні методи навчання; музична імпровізація; творча інтерпретація; музично-творча діяльність.*

Halyna STETS
Ph.D. in Education, Associate Professor
at the Department of Vocal-Choral, Choreographic and Fine Arts
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
stetshalyna@ukr.net

Svitlana KYSHAKEVYCH
Ph.D. in Education, Associate Professor
at the Department of Vocal-Choral, Choreographic and Fine Arts
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
duvo_svit@ukr.net

DEVELOPMENT OF STUDENTS' CREATIVE ABILITIES USING MODERN METHODS OF TEACHING MUSICAL ART IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

The article considers the problem of developing students' creative abilities using modern methods of teaching musical art in secondary education institutions.

The relevance of using modern approaches to organizing the musical and educational process, aimed at activating the creative activity and self-expression of schoolchildren, is substantiated. The possibilities of musical improvisation, creative interpretation of musical works, problem-solving and interactive methods as means of developing imagination, figurative thinking, emotional sensitivity, independence and musical and creative activity of students are analyzed. The importance of activity-based, personality-oriented and competency-based approaches in modern teaching of musical art is determined. Attention is focused on the need for systematic application of modern methods, taking into account the age and individual characteristics of students. A conclusion is made about the feasibility of using various forms of creative musical activity to create favorable conditions for the development of the creative potential of schoolchildren.

***Keywords**: creative abilities of students; musical art; general secondary education institutions; modern teaching methods; musical improvisation; creative interpretation; musical and creative activity.*

Постановка проблеми. Сучасні вимоги до загальної середньої освіти зумовлюють необхідність розвитку творчого потенціалу учнів та впровадження ефективних методів навчання музичного мистецтва. Музична діяльність має значні можливості для розвитку уяви, образного мислення, емоційної чутливості та здатності школярів до творчого самовираження. Водночас актуальною залишається потреба в доборі та системному застосуванні сучасних методів, які активізують творчу діяльність учнів на уроках музичного мистецтва. Це визначає актуальність дослідження засобів розвитку творчих здібностей учнів у процесі музичного навчання в закладах загальної середньої освіти.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема розвитку творчих здібностей учнів широко представлена у сучасних психолого-педагогічних та мистецько-педагогічних дослідженнях. І. Павленко розглядає можливості мистецтва у розвитку творчих здібностей учнів загальноосвітньої школи,

акцентуючи увагу на створенні умов для творчої активності та самореалізації школярів (Павленко, 2020). Методичні засади музичного навчання і виховання, зокрема організацію музичної діяльності учнів та застосування різноманітних методів навчання, висвітлено у працях Л. Аристової та С. Горбенка (Аристова, 2023; Горбенко, 2024), у яких обґрунтовано значення особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів у сучасній музичній освіті. О. Овчаренко-Пєшкова зосереджує увагу на формуванні художньо-творчої компетентності учнів на уроках музичного мистецтва, підкреслюючи важливість творчої діяльності у процесі мистецького навчання (Овчаренко-Пєшкова, 2024). Безпосередньо проблему розвитку творчих здібностей учнів засобами музичної діяльності досліджують В. Купчик, П. Волошин, В. Гусак, Д. Балдинюк (2025), розглядаючи її в мистецтвознавчому та педагогічному аспектах (Купчик, Волошин, Гусак, Балдинюк, 2025). С. Чжен визначає розвиток музично-творчих здібностей школярів як актуальну педагогічну проблему та наголошує на необхідності вдосконалення сучасних підходів до музичного навчання (Чжен, 2025).

Водночас аналіз зазначених праць дає підстави стверджувати, що потребує подальшого дослідження питання системного застосування сучасних методів навчання музичного мистецтва саме як засобу розвитку творчих здібностей учнів у закладах загальної середньої освіти**,** що й визначає спрямованість нашого дослідження.

Мета статті – теоретичне обґрунтування та методичне осмислення сучасних методів навчання музичного мистецтва як засобу розвитку творчих здібностей учнів у закладах загальної середньої освіти**.**

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних умовах реформування загальної середньої освіти особливого значення набуває пошук ефективних методів навчання музичного мистецтва, здатних забезпечити не лише засвоєння учнями музичних знань і вмінь, а й розвиток їхньої творчої активності. Відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти, сучасна мистецька освіта орієнтується на розвиток художнього мислення,

здійснення учнями художньо-творчої діяльності та набуття досвіду мистецько-культурної комунікації (Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти, 2020). Саме тому урок музичного мистецтва в закладі загальної середньої освіти доцільно розглядати як простір для творчого самовираження, експериментування та активної взаємодії учнів із музичним матеріалом.

Творчі здібності учнів у процесі музичного навчання виявляються у здатності до нестандартного сприймання й осмислення музики, створення власних музичних образів, імпровізації, інтерпретації, варіативного виконання музичних творів, самостійного пошуку художніх рішень. Як зазначає І. Павленко, мистецька діяльність створює сприятливі умови для розвитку творчого потенціалу школярів, оскільки передбачає емоційне переживання, образне мислення, уяву, можливість самовираження та «…є могутнім засобом, який сприяє всебічному і гармонійному розвитку особистості». (Павленко, 2020: 91). У цьому контексті важливим є не стільки відтворення учнями готового зразка, скільки залучення їх до різноманітних видів діяльності, у яких вони можуть виявляти ініціативу, самостійність і власне творче бачення.

Значний потенціал для реалізації зазначених завдань мають сучасні методи музичного навчання. Л. Аристова акцентує увагу на необхідності застосування різноманітних методів і форм організації музичної діяльності учнів, які забезпечують їхню активну участь у навчальному процесі (Аристова, 2023). С. Горбенко, розглядаючи методику музичної освіти крізь призму особистісного підходу, підкреслює важливість урахування індивідуальних можливостей, інтересів і потреб учнів та створення умов для їхньої самореалізації у музичній діяльності (Горбенко, 2024).

Отже, сучасний урок музичного мистецтва має передбачати варіативність завдань і способів діяльності, що дає змогу кожному учневі виявити власний творчий потенціал.

Одним із перспективних засобів розвитку творчих здібностей учнів є *метод музичної імпровізації.* Його використання передбачає створення учнями

власних музичних інтонацій, ритмічних структур, мелодій або варіантів їх розвитку. Імпровізаційні завдання можуть застосовуватися під час засвоєння різних елементів музичної мови: наприклад, учням можна запропонувати створити ритмічний супровід до музичного твору, продовжити запропоновану мелодію, змінити її характер або створити власний музичний фрагмент відповідно до певного емоційного образу. Такі завдання не мають передбачати єдиного правильного результату, оскільки їхня основна мета полягає у стимулюванні творчого пошуку та самостійності школярів.

Не менш важливим є *метод творчої інтерпретації музичного твору***,** який передбачає його осмислення, емоційне переживання та пошук власного художнього трактування (Овчаренко-Пєшкова, 2024). Під час його реалізації доцільно використовувати запитання проблемного характеру: «Який образ виникає під час слухання твору?», «Як можна передати його характер засобами музичної виразності?», «Що змінилося б, якби цей фрагмент звучав в іншому темпі або динаміці?». Учні можуть порівнювати різні виконавські трактування, аргументувати власну позицію, пропонувати альтернативні варіанти виконання. Такий підхід сприяє розвитку критичного й образного мислення, уяви та здатності до самостійного художнього судження.

Ефективним напрямом є також *проблемно-пошуковий метод*, який передбачає постановку перед учнями завдань, що потребують самостійного пошуку способів їх вирішення. Наприклад, під час аналізу музичного твору школярі можуть визначати, якими засобами композитор створює певний художній образ, знаходити зв’язок між характером музики та її жанровими особливостями, самостійно добирати музичні приклади для підтвердження власних висновків. На відміну від репродуктивного навчання, проблемно-пошукові завдання стимулюють пізнавальну активність учнів і формують здатність застосовувати набуті знання у нових ситуаціях.

Важливе місце в сучасному музичному навчанні посідають *інтерактивні методи***,** зокрема робота в парах і групах, музичні дискусії, творчі вправи, «мозковий штурм», рольове моделювання та колективне створення

мистецького продукту. Їх використання дозволяє організувати активну взаємодію учнів, під час якої вони не лише виконують запропоновані вчителем завдання, а й обмінюються ідеями, аргументують власні погляди та спільно шукають творчі рішення. У результаті формується не тільки індивідуальна творчість, а й здатність до колективної мистецької діяльності.

Окремої уваги заслуговує *проєктна діяльність*, яка поєднує різні види музично-творчої роботи та сприяє розвитку самостійності учнів. У межах музичного проєкту школярі можуть досліджувати творчість композитора або виконавця, створювати тематичні презентації, музичні відео, подкасти, віртуальні виставки, добірки музичних творів, організовувати мініконцерти або створювати власні музично-мистецькі продукти. Проєктна діяльність особливо цінна тим, що передбачає проходження учнем повного циклу творчої роботи: від виникнення задуму та пошуку інформації до його реалізації й презентації результату.

Важливим компонентом сучасної методики є *використання цифрових технологій.* Цифрові інструменти розширюють можливості учнів для створення, редагування та представлення власного музичного продукту. Зокрема, учні можуть створювати прості музичні композиції, ритмічні послідовності, аудіоколажі, цифрові презентації, аналізувати музичні твори за допомогою мультимедійних матеріалів. Використання цифрових засобів доцільне не само по собі, а як інструмент активізації творчої діяльності, коли технологія допомагає учневі перейти від сприймання готового матеріалу до його самостійного переосмислення та створення.

Висновки. На підставі проведеного теоретичного дослідження можемо стверджувати, що розвиток творчих здібностей учнів є важливим завданням сучасного навчання музичного мистецтва в закладах загальної середньої освіти. Сучасні методи навчання, зокрема музична імпровізація, творча інтерпретація, проблемно-пошукові та інтерактивні методи, створюють умови для активізації творчої діяльності школярів. Їх застосування сприяє розвитку уяви, образного мислення, самостійності, емоційної чутливості та здатності до музичного

самовираження. Ефективність сучасних методів значною мірою залежить від їх системного використання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів.

Перспективи подальших досліджень полягають у практичному визначенні найбільш результативних методів розвитку творчих здібностей учнів на уроках музичного мистецтва в середній школі.

Список використаних джерел

1. Аристова, Л. (2023). Методика музичного навчання та виховання (навч.-метод. посіб. для змішаної форми навчання): навч.-метод. посіб. Миколаїв: «РАЛ-поліграфія». 200 с.

2. Горбенко, С. С. (2024). Основи методики музичної освіти: особистісний дискурс: навч.-метод. посіб. Київ: Вид-во УДУ ім. М. П. Драгоманова, 2024. 206 с.

3. Купчик, В., Волошин, П., Гусак, В., Балдинюк, Д. (2025). Розвиток творчих здібностей учнів засобами музичної діяльності на уроках музичного мистецтва: мистецтвознавчий і педагогічний аспекти. *Вісник науки та освіти. Серія «Педагогіка».* № 5(35). С. 1669–1683.

4. Овчаренко-Пєшкова, О. С. (2024). Методологічні засади формування художньо-творчої компетентності учнів на уроках музичного мистецтва. *Південноукраїнські мистецькі студії*. № 2. С. 62–66.

5. Павленко, І. Г. (2020). Особливості розвитку творчих здібностей учнів засобами мистецтва в сучасній загальноосвітній школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* № 70. Т. 3. С. 89–93.

6. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/898-2020-п (дата звернення: 10.09.2026).

7. Чжен, С. (2025). Розвиток музично-творчих здібностей школярів як сучасна педагогічна проблема. *Південноукраїнські мистецькі студії*. № 4. С. 55–59.

УДК 730.02:730.071.1

Михайло СИДОР

кандидат мистецтвознавства, доцент

кафедри вокально-хорового, хореографічного та образотворчого мистецтва,

Дрогобицький державний педагогічний університет

імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

m_sydor@dspu.edu.ua

ТВОРЧІСТЬ ЯК ПРОВІДНИЙ НАРАТИВ ВИРАЖЕННЯ В ОБРАЗОТВОРЧОМУ МИСТЕЦТВІ: ЗАСАДИ АВТОРСЬКИХ ПОСТУПІВ У СКУЛЬПТУРІ

У статті висвітлюються питання, пов'язані з розкриттям творчості як ключового аспекту, базису художнього вираження у мистецтві, зокрема в образотворчому і в такій його гілці як скульптура. На основі аналізу суті творчості, її концептуальної та прикладної спорідненості з креативністю, природи та особливостей їх реалізації в царині образотворчих мистецтв окреслюються й обґрунтовуються важливі сторони реальної значимості творчого поступу як такого. Підкреслено, що творчість є не що інше, як синтез: прагнення до творення чогось нового, удосконалення вже наявного; здійснення такого прагнення на засадах особистого світосприйняття, свободи вираження, дій, узгодження раціонального з ірраціональним в осмисленні ідеї, у формах і механізмах її втілення; трансформації людини, як «стандартного» виконавця певної роботи, в «індивіда-творця», здатного приймати неординарні рішення, продукувати нове, форми і формули його звершення, надавати нове звучання звичному, усталеному. Далі характеризується суть творчої роботи безпосередньо у сфері скульптури. Тут акцент ставиться на тому, що від початку виконання і до завершення твору скульптор завжди перебуває у

творчому пориві, і кожна ділянка такого процесу наповнена духом творчості. Однак, найбільш вищим коефіцієнтом творчої віддачі вирізняються тут саме початкові етапи, коли формується задум, розробляється ідея, визначається концепція майбутнього твору, конкретизуються його деталі, нюанси, усе цілісне постання тощо.

Ключові слова: *образотворче мистецтво, творчість, скульптура, авторське вираження, професійна діяльність, навчання.*

Mykhailo SYDOR
Candidate of Art History, Associate Professor
at the Department of Vocal and Choral, Choreographic and Visual Arts,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
m_sydor@dspu.edu.ua

CREATIVITY AS A LEADING NARRATIVE OF EXPRESSION IN THE FINE ARTS: PRINCIPLES OF AUTHOR'S PROCEDURES IN SCULPTURE

The article highlights issues related to the disclosure of creativity as a key aspect, the basis of artistic expression in art, in particular in the fine arts and in such a branch of it as sculpture. Based on the analysis of the essence of creativity, its conceptual and applied relationship with creativity, the nature and features of their implementation in the field of fine arts, important aspects of the real significance of creative progress as such are outlined and substantiated. It is emphasized that creativity is nothing more than synthesis: the desire to create something new, improve what already exists; the implementation of such a desire on the basis of personal worldview, freedom of expression, actions, the coordination of the rational with the irrational in the understanding of the idea, in the forms and mechanisms of its implementation; transformation of a person, as a «standard» performer of a certain work, into an «individual-creator», capable of making extraordinary

decisions, producing new forms and formulas for its completion, giving a new sound to the usual, established. Next, the essence of creative work directly in the field of sculpture is characterized. Here, the emphasis is on the fact that from the beginning of the performance to the completion of the work, the sculptor is always in a creative impulse, and each part of such a process is filled with the spirit of creativity. However, the highest coefficient of creative return is distinguished here by the initial stages, when the idea is formed, the idea is developed, the concept of the future work is determined, its details, nuances, the entire holistic appearance, etc. are specified.

Keywords: *fine arts, creativity, sculpture, author's expression, professional activity, training.*

Постановка проблеми. Питання творчості, яке розглядаємо у цій науковій розвідці, торкається різних сфер діяльності людини. Тут передусім апелюємо до образотворчого мистецтва – царини, у якій творять не лише професійні митці, а й всяк звичайний люд. Долучаючись до нього, кожен бажаючий може розкрити і представити своє індивідуальне сприйняття та бачення навколишнього світу, неординарне осмислення речей і явищ, що оточують нас. Окрім того, що постає у цій царині як художнє відтворення зримого, важливе місце займає і відображення у тому чи тому художньому контексті того, що продукує наша уява, що є плодом наших помислів і фантазій. Іншими векторами дієвості розглядуваного нами питання є сфери навчання образотворчого мистецтва, оволодіння різними видами образотворчої діяльності, зокрема скульптурою. В них без творчості, творчого розвитку і творчого вираження обійтись не можливо. Діапазон таких освітніх процесів розпочинається дошкільним пізнанням та загальношкільним вивченням основ образотворчої грамоти, елементарних видів, технік і технологій графічної, живописної та скульптурної роботи і завершується професійним оволодінням образотворчістю, певними конкретними видами відповідної їй художньої діяльності в рамках здобуття того чи того художнього фаху. У нашому випадку зосереджуємося на сфері скульптури, усяких тих аспектах, які породжуються

цим видом мистецтва, формують і наповнюють його, спричиняють його затребуваність і функціонування у суспільстві.

Як бачимо, дотичність до художньої творчості є наявною та безумовно актуальною і в процесах професійного та / чи «любительського» творення зображень, продуктів того чи того різновиду образотворчого мистецтва, і в процесах навчання їх виражальності, оволодіння техніками і технологіями унаочнення відтворюваного, задуманого і т. ін. І посеред усього цього нашим прямим інтересом є творче вираження у скульптурі, основи творчих авторських поступів у творенні скульптурних зображень.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Вивченням творчих наробків та реальних досягнень українських митців (графіків, живописців, скульпторів) науковці займаються вже доволі тривалий час. З кожним новим десятиліттям вітчизняне мистецтвознавство поповнюється цікавими, безумовно вагомими й цінними напрацюваннями. Зосереджуючись на висвітлюваній темі, хочемо зазначити, що в сфері безпосереднього дослідження скульптурного мистецтва часів незалежності України (з 1991 р.) є чимало змістовних і вартісних праць (Цигикало, Денисюк, 2022: 115). Певні із них потрапляють під нашу увагу. Такими, зокрема, є напрацювання, де їхні автори звертаються до розкриття тенденцій і реальних наративів вираження скульптурних творінь, до висвітлення властивих скульптурі видових структур, концептів постання й функціонування, також розкриття засад діяльності митців цієї сфери вчора і сьогодні. У цьому плані з тою чи тою мірою актуальності для нас постають роботи О. Голубця (2002, 2015), М. Протас (2005, 2006, 2009), В. Дутки (2006), В. Цісарика (2006), Л. Турчак (2007, 2008), О. Чепелик (2007), Л. Лисенко (2009, 2013), А. Єфімової (2012, 2014), Н. Журмій (2012, 2013), С. Рослякова (2012), В. Гоголя (2013, 2015), А. Гончаренко (2013, 2014), А. Балога (2014), О. Галети (2014), В. Одрехівського (2015, 2017, 2018), В. Чепелик (2017), Т. Шмельової (2018), Б. Мазура (2020), К. Цигикало, О. Денисюк (2022), А. Білик (2023) та ін. Разом з тим, в ареалі усяких таких досліджень і аналізів вітчизняної скульптури означеного періоду питання з розкриття «абетки»

творчості у цьому різновиді мистецької діяльності, визначення засадничих принципів творчого вирішення художніх задач і завдань, місця і ролі в ньому авторського мислення, світогляду, уяви тощо не виступає ключовим. Іншими словами, дослідження тут творчості є здебільшого вибірковими, побіжними, що в цілому означує переважно спорадничий їх характер. Зважаючи на це, тему нашої розвідки можна вважати актуальною і доречною.

Мета статті – розкрити концепт творчості як ключа (базису) художнього вираження в образотворчому мистецтві, зокрема у скульптурі, визначити й обґрунтувати основи творчого авторського поступу у скульптурній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Опрацьовані нами наукові праці, які тою чи тою мірою торкаються висвітлюваної тут проблеми, а також проведені нами спостереження творчого вираження в українській скульптурі вчорашнього дня і сьогодення, вивчення специфіки індивідуальних авторських поступів у цьому різновиді мистецької діяльності дають підстави говорити, що значна частина проведених за останні десятиліття досліджень скульптури переважно фокусуються на її видових аспектах, відтак техніках і технологіях матеріалізації задуманого. Провідне місце тут посідають аналізування образних рішень відтворюваного, розкриття в них взаємодії об’ємів, світлотіней, фактур, текстур, стилістик і манер їх трактування тощо. Зрозуміло, що всяка деталізація такого, розбір безпосереднього постання цих «компонентів» образності у скульптурному творінні не може оминути розгляду їх безпосереднього творчого рішення, оригінального авторського подання і втілення у певному обраному матеріалі. Проте, будь яке звернення тут до висвітлення творчого начала скульптурних творів, визначення ключових позицій щодо їх авторської розробки, композиційної організації відповідних творчих ідей переважно є суто локальним. Відтак і сам аспект розкриття особливостей творчих поступів у скульптурній діяльності здебільшого векторований на конкретні персоналії.

Відштовхуючись від сказаного, визначимо базові наративи концепту творчості, якими сьогодні найчастіше оперує світ образотворчого мистецтва.

Якщо заглянемо у будь-який довідник з образотворчого мистецтва, для прикладу візьмемо словник А. Пасічного, то тут і всюди у визначенні творчості буде зазначено (дослівно чи наближено) – це «рід людської діяльності, сутність та прикметна риса котрої полягає у створенні нового, що немає аналогів у світі та у самій цій діяльності. Звідси – художня творчість (лат. «creativitas artistica», *авт.*) як метод створення образів, що різняться принциповою новизною та "новим" поглядом на світ» (Пасічний, 2008: 179). Як бачимо, така інтерпретація творчості звернена головним чином до розгляду людської діяльності, де її пріоритетом і визначником є продукування «нового».

Разом з тим, аналізуючи суть творчості мовою філософії, маємо розуміти, що творчість – це не лише діяльність на породження нових ідей, речей та цінностей, і не тільки метод чи спосіб продукування чогось нового. Це ще й особлива за дієвістю сфера, унікальне середовище з відповідним сприятливим мікрокліматом, де людина завдяки своїй відданій, плідній, цілеспрямованій праці формується як «творець», перевтілюється в «індивіда-творця», набуває особливого продуктивно-діяльнісного «статусу» з вповні активним внутрішнім самовизначенням (Філософський енциклопедичний словник, 2002: 630). Таке твердження має пояснення. Кожна людина стає дотичною до світу творчості, якщо / коли не просто механічно чи інструктивно виконує ту чи іншу роботу, а вносить чи прагне внести в такий процес та його кінцевий результат (продукт діяльності) щось своє, авторське, сповнене новизни, новаторства, покращення, удосконалення (Ткаченко, 2014: 32). Звідси логічно випливає, що творчість видає «на-гора» не лише якусь новизну чи вдосконалення чогось, але й трансформує сам зміст особистості, її сутнісний стан, коли вона звертається до творення, займається пошуками нетипового, неординарного, принципово відмінного. Іншими словами, творчість завжди віддзеркалює в собі синтез (обумовлене злиття) декількох «дієвих речей», зокрема таких, як: прагнення придумати / створити щось нове, покращити чи вдосконалити уже наявне, відоме; реалізація такого прагнення на засадах особистого світосприйняття, свободи вираження, авторського алгоритму дій, узгодження раціонального та

ірраціонального в осмисленні опрацьовуваної ідеї, формах і механізмах її матеріального втілення тощо; трансформація людини, як «стандартного» виконавця певної роботи, в «індивіда-творця», здатного приймати неординарні рішення, продукувати нові ідеї, форми і формули їх звершення, надавати звичному і типовому оновлене звучання і т. ін.

На підставі сказаного акцентуємо, що з усіх компонент, якими повниться кожен процес роботи та загалом уся діяльність митця образотворчої галузі, які приймають участь у формуванні та безпосередньому виконанні художнього твору, домінантною є саме творчість. І це не «сухе» твердження. Це істина, для якої існує неосяжне число прикладів, доводів, переконань. Адже без творчості мистецтво як таке втрачає свій сенс, а всяка робота в ньому є лиш звичайним виконавством, рутиною, яка нівелює рух уперед, спрямованість на розвиток, на досягнення щораз нових художніх вершин.

Окреслене вище постає як засновок для об'єктивного визначення та подання характеристики проявів творчості у мистецтві скульптурі, у властивих для нього різновидах безпосередньої діяльності скульпторів.

Аналізуючи сутність скульптури як виду образотворчого мистецтва, насамперед робимо акцент на її природі – тривимірному формоутворенні. На відміну від живопису та графіки, де всякі властиві тут зображення постають лише у двох просторових вимірах – вертикальному і горизонтальному, якими моделюється так звана площинна (фронтальна) композиція, – скульптурне творіння є об'ємно-просторовим зображенням (Пасічний, 2008: 168). Завдяки своїм цілісним, повнооб'ємним тривимірним формам один вид скульптурних зображень, який називаємо «круглою» або «об'ємною» скульптурою, дається «круговому» сприйняттю. Такі витвори розглядаємо з різних сторін, з будь-яких просторових позицій. Інші скульптурні зображення, що виконані як «рельєфи», можуть сприйматися тільки фронтально, адже в їхній основі лежить площинна композиція, зображення на площині (Сидор, 2006: 52).

І в об'ємній, і в рельєфній скульптурі зображуване проходить відповідний процес свого безпосереднього постання. «Відправною точкою» цього шляху є

зародження ідеї, яка виникає у скульптора спонтанно, так би мовити «з нічого» або внаслідок якихось вражень, емоцій, побаченого і т. ін. Таким «початком» може бути й потреба вирішити якесь певне завдання, наприклад навчальне, виконати щось на конкретний запит замовника, групи осіб, громади тощо. І в першому, і в другому випадку після появи певної ідеї розпочинається робота над її деталізацією. В цілому ця «початкова» ділянка роботи завжди пронизана творчістю, намаганням автора (учня, студента, скульптора) повноаспектно реалізувати свій творчий потенціал, продумати як мінімум усі основні / ключові компоненти і риси задуманого, засоби їх вираження тощо. Однак, поряд із творчістю тут вступає в дію і креативність.

Акцентуючи тут на креативності, варто зазначити, що і в творчості, і в креативності лежить спільна дієва основа – «creatio» (лат.), тобто «творення» (Андрієвська, 2014). Воно передбачає включення творчої уяви, нетипового, неординарного, дивергентного мислення, продукування нової ідеї, створення взагалі чогось нового, досі невідомого. Разом з тим, генераторами творчості зазвичай виступають уява, фантазування, суб'єктивне бачення проблеми, художні смаки, уподобання, прагнення до самовизначення і самоутвердження. Щодо спонук і рушіїв креативності, то тут додається ще й уміння бачити нетривіально, у ледь помітних характерних деталях, оперативна оцінка стану проблеми чи ситуації, проведення її через призму чітко структурованого розкрою. Окрім того, у функціях креативності закладена ще й здатність адаптивно реагувати на необхідність створення нових продуктів, потребу шукати нові підходи до роботи, на доцільність наповнювати своє життя і життя суспільства новими ідеями, концепціями, речами, явищами тощо. У підсумку креативність маємо сприймати як характерну властиву дієву рису і ознаку, яка дозволяє бути повноцінним творцем (Гера, 2012: 115). І для образотворчого мистецтва загалом, і конкретно для скульптурної творчості це є особливо актуальним та значимим.

Рухаючись далі в алгоритмі виконання скульптурного зображення / твору відсоток творчості, власне творчого осмислення й опрацювання виконуваного

дещо зменшується. Це зумовлюється тим, що у процес роботи над твором вклинюється технічно-виконавська складова. Спочатку вона постає у вигляді графічних начерків, ескізів, далі скульптурних (ліплених у глині, пластиліні) композиційно-пошукових етюдів, модельних зображень зі щораз конкретнішою деталізацією задуманого. Фактично функціонування творчості тут виражене як удосконалення композиційного рішення майбутнього твору, пророблення відтворюваних образів, фігур, інших композиційних компонентів, їх атрибутів, деталей тощо. Разом з тим, усяке творче трактування тут розроблюваного остаточно підпорядковується можливості й доречності реального виконання його у тому чи тому скульптурному матеріалі.

Процес безпосереднього втілення усього задуманого з його детальною композиційною проробкою в обраному матеріалі є переважно суто технічним. На цьому етапі автор працює над твором у натуральну величину. Але і тут ще часто віднаходиться місце для певного творчого акту, для внесення всяких ще доречних художніх уточнень, коректив, доопрацювань, узагальнень. Таке є характерним і при втіленні задуманого способом висікання, видовбування, різьблення, конструювання з твердих матеріалів (камінь, дерево, лід, метал), або ж формуванням, литтям рідких чи розплавлених мас (гіпс, бетон, метал, синтетичні матеріали), також видуванням (скло, пластик) і т. ін. Можливість таких ще вповні творчих втручань на суто виконавському етапі (роботі у матеріалі) пояснюється тим, що всякий художній твір, в тому числі і в сфері скульптури, ніколи не має своєї остаточної крайньої межі у завершенні. Творчість, як і сам творчий процес, його фінішний результат неможливо максимально повно передбачити. Тут завжди ще можна щось покращити, удосконалити, доробити. Така природа мистецтва, і скульптурного зокрема.

На завершення закцентуємо ще на одному моменті. Доля творчого, як водночас і сам характер його включення у ту чи іншу скульптурну роботу залежить і від стилістичної манери (художнього ключа) подачі / втілення задуманого. Йдеться про реалістичне, декоративне та абстрактне трактування відтворюваного. Звісно, що самі принципи і формати художнього вираження

(організації, подачі зображуваного) у цих стилістичних напрямах є зовсім різні – від акціоністсько-медійних форм креації, які в пошуку актуального рішуче намагаються віддалитися від звичних моделей і схем, до класично-традиційних наративів, у яких в пріоритеті цінності естетики, гармонії, краси (Одрехівський, 2018: 97). А якщо різні і кожен характеризується «своїми», «індивідуальними» рисами й контекстами представлення унаочнюваного, то і самі аспекти їх творчого опрацювання, а відтак і безпосереднього творчого вираження також є різними. Наприклад, виконання зображення / твору в реалістичному ключі потребує більшого зосередження на основах академізму, засадах правдивого відтворення унаочнюваного; аспекти творчого тут найчастіше реалізуються у формуванні сюжетної зав'язки, її композиційної організації. Натомість у роботі, що виконується в декоративній манері або в абстрактному ключі, творчі дії є буквально повсюди. Зокрема, в розробці форм і образності зображуваного, де вже активно задіяна їх стилізація, узагальнення, певне авторська художньо-пластична подача, або відповідне абстраговане, явно відірване від дійсності, сповнене змістом усяких асоціацій, вражень і емоцій трактування.

Висновки. Розкриття заявленої теми здійснювалося у двох ключових напрямах – окресленні самої концепції творчості як основи, базису, провідного наративу художнього вираження в образотворчому мистецтві, зокрема у сфері скульптури, та визначенні й обґрунтуванні аспектів дієвості «творчого» у процесах роботи скульптора над виконуваним твором. У першому напрямі визначено, що сучасне інтерпретування творчості, аналізування її сутнісного начала, місця і функцій в образотворчому мистецтві сьогодення зумовлює звернення і до розгляду такого поняття як креативність. На даний час ці два аспекти у творчих поступах митців є нероздільними і мають розглядатися в тандемі. Окрім того, тут зроблено акцент і на тому, що творчість – це неодмінне зіставлення: а) прагнення до творення нового та удосконалення уже наявного; б) здійснення такого прагнення на засадах особистого світосприйняття, свободи вираження, прийняття рішень, обраного автором алгоритму дій, узгодження раціонального з ірраціональним в осмисленні того, що твориться, виконується,

у доборі форм і механізмів втілення задуманого; в) трансформування людини, як «стандартного» виконавця певної роботи, в «індивіда-творця», здатного не просто успішно втілювати задумане, а приймати тут саме неординарні рішення, обов'язково продукувати нове, інноваційне, шукати і добирати задля цього найбільш відповідні форми і формули його звершення, надавати усякому вже існуючому традиційному й усталеному відповідного до часу, віянь і тенденцій в образотворчому мистецтві нового постання. Також визначено, що від першого і до останнього кроку роботи над скульптурним твором митець перебуває у стані творчості. Однак, повнота його творчої віддачі є найвищою на початкових стадіях роботи. Саме тут усяка дія скульптора найбільше пронизана сутністю творчого вираження. Далі у виконання твору щораз більше втручається його практично-технічна, суто виконавська сторона.

Наступним кроком нашого дослідження царини скульптурного мистецтва буде з'ясування сучасних ключових наративів пропедевтичного оволодіння скульптурним ремеслом, визначення і обґрунтування «абетки» практичного оволодіння основами ліплення.

Список використаних джерел

1. Андрієвська, В. В. (2014). Креативність. *Енциклопедія Сучасної України*. URL : https://esu.com.ua/article-2380 (дата звернення: 08.04.2026)

2. Гера, Т. (2012). Активізація творчих ресурсів педагога у процесі його професіоналізації. *Психологія і суспільство*. 2012. № 2 (48). С. 112–123.

3. Одрехівський, В. В. (2018). Українська скульптура XXI століття: проблема інтермедіальності та жанрово-видового синтезу. *Вісник ЛНАМ*. Вип. 31. С. 97–113.

4. Пасічний, А. М. (2008). Образотворче мистецтво. Словник-довідник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. 216 с.

5. Сидор, М. Б., Федів, М. Й., Ясеницька, Ж. В. (2006). Основи грамоти з образотворчого мистецтва. Словник термінів. Дрогобич: РВВ ДДПУ ім. Івана Франка. 78 с.

6. Ткаченко, Л. І. (2014). Креативність і творчість: сучасний контент. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. № 9–10. С. 32–35.

7. Філософський енциклопедичний словник / НАН України. Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди; ред. кол. В. І. Шинкарук (голова) та ін. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

8. Цигикало, К. Денисюк, О. (2022). Історіографія дослідження української скульптури кінця XX – початку XXI століть. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 57. Т. 3. С. 114–121.

УДК 784:78.071.2

Мар'яна ЛОГВИН

магістрантка факультету початкової освіти та мистецтва,

Дрогобицький державний педагогічний університет

імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

mariana.kibliar@gmail.com

Ірина БЕРМЕС

доктор мистецтвознавства, професор,

завідувач кафедри вокального-хорового,

хореографічного та образотворчого мистецтва,

Дрогобицький державний педагогічний університет

імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

i.bermes@dspu.edu.ua

ВОКАЛЬНЕ ВИКОНАННЯ ЯК ФОРМА ВИРАЖЕННЯ СУТНОСТІ СПІВАКА

Вокальне виконавство – складний психофізіологічний процес, у реалізації якого беруть участь свідомість і голос співака, в якому вирішальна роль належить розуму, що забезпечує, з одного боку, сприйняття реального звучання, з іншого, – уяву, що моделює звучання тут і зараз, і в майбутньому. Важливе значення мають також свідоме ставлення до виконання і певні дії для досягнення наміченої художньої мети. Інтерпретація художнього образу вокального твору є головним завданням співака, що не обмежується передачею задуму композитора і виконанням його вказівок. Вона відображає особистість виконавця з його індивідуальними здібностями, емоційністю та темпераментом, вольовими рисами та складом мислення, особливостями

характеру тощо. Вміння розвинути ті чи інші вроджені вокальні здібності чи набуті вокально-технічні навички, що властиво тільки людині, свідоме ставлення до цих процесів формують основу вокально-виконавської діяльності.

***Ключові слова**: співак, голос, виконання, інтерпретація, художній образ.*

Mariana LOHVYN
Master's Student of the Faculty of Primary Education and Art,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
mariana.kibliar@gmail.com

Iryna BERMES
Doctor of Art History, Professor,
Head of the Department of Vocal-Choral, Choreographic and Fine Arts,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
i.bermes@dspu.edu.ua

VOCAL PERFORMANCE AS A FORM OF EXPRESSION OF THE SINGER'S ESSENCE

Vocal performance is a complex psychophysiological process involving the singer's consciousness and voice, in which the mind plays a decisive role, ensuring, on the one hand, the perception of real sound and, on the other, the imagination that models sound here and now and in the future. A conscious attitude towards performance and certain actions to achieve the intended artistic goal are also important. The interpretation of the artistic image of a vocal work is the main task of the singer, which is not limited to conveying the composer's idea and following his instructions. It reflects the personality of the performer with his individual abilities, emotionality and temperament, volitional traits and mindset, character traits, etc.

The ability to develop certain innate vocal abilities or acquired vocal-technical skills, which is unique to humans, and a conscious attitude towards these processes form the basis of vocal performance.

***Keywords**: singer, voice, performance, interpretation, artistic image.*

Постановка проблеми. Сольний спів – природна дія, котра є одним із способів самовираження людини. Під час співу виконавець задовольняє не тільки естетичну й емоційну сторони свого буття, так само і фізичну. Оскільки у сучасному вокальному мистецтві головна увага зосереджується на технічній складовій, то це вельми часто призводить до втрати індивідуальності виконавця. Проблема полягає у недостатньому виявленні особистісного «я» у процесі виконання: наприклад, коли співак демонструє можливості голосового апарата, але не виражає власну сутність, радше перетворює спів на механічне відтворення нот. Тобто, йдеться про дисгармонію між внутрішнім потенціалом співака та його зовнішнім звуковим втіленням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вокальне виконання як форма вираження сутності співака ще не було предметом окремого дослідження, втім чимало його аспектів опинялися в полі зору науковців. Так, художні та природничі чинники виразності як основної складової вокально-виконавського мистецтва розкрито у статті О. Єрошенко; роль креативного мислення в професійній діяльності співака – М. Марковича; художнє перевтілення вокаліста: від технічної майстерності до сценічного артистизму – Вол. і Вл. Пірусів; музична виразність у вокальних творах – Л. Красовської; робота над художнім образом у вокальних творах – О. Козій і Л. Тарасюк; емоційна сфера у вокальній творчості: музично-естетичні та виконавські аспекти – дисертаційному дослідженні О. Єрошенко; психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти вокально-виконавської творчості – у монографії Н. Гребенюк.

Мета статті. Розкрити значущість особистісного начала у вокальному виконавстві та обґрунтувати роль індивідуальної сутності співака у створенні художнього образу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Спів – одна з давніх форм самоідентифікації людини, голос якої є суб'єктивним та особистісним «інструментом» виконання. З одного боку, виконавець розкривається у співі як естетичному акті, з іншого, він «репрезентує» свій духовний світ через звукові «повідомлення». Вельми важливим у цьому процесі є тембр співака, пов'язаний із будовою гортані, резонаторів, технікою дихання, який позиціонується як «генетичний код» його особистості. Водночас вокаліст виражає себе через підхід до поетичного слова, позаяк фонетичне забарвлення голосних і формування приголосних продукують його індивідуальну співочу «мову». Психологічний аспект сценічної майстерності вокаліста охоплює низку складових: від керування хвилюванням до глибокого розуміння себе, від уміння слухати себе до здатності натхненно втілювати художній задум у кожному звуці. Кожен співак неминуче проходить шлях самопізнання та зміцнення емоційної сфери, навчаючись трансформувати енергію тривоги в енергію творчості.

Вокально-виконавське мистецтво може розглядатися як семіотичний об'єкт завдяки своїй двоїстій природі. З одного боку, співочий звук репрезентує фізичну основу виконання, з іншого, звучання голосу – духовну сутність музики, яку виконує вокаліст.

Психологічний зв'язок ментального і матеріального виявляє знакову природу вокального виконавства як системи, спроможної транслювати світоглядні й естетичні смисли. Ця здатність біологічно обумовлена зв'язком між звуковими виявами людини як живої істоти та її емоційно-психічним життям, з одного боку, та властивостями самого звуку як сигналу, що сприймається, з іншого.

Неартикульований звук людського голосу вже сам по собі інформативний, і це глибоко закладено в природі людини з доісторичних часів.

Голос репрезентує індивідуальність, характеристичність, «портретність», відображає внутрішній фізіологічний і психічний стан, емоційний тонус. Інформативність звучання голосу – важлива передумова формування «мови» вокально-виконавського мистецтва як знакової системи, основою формування змістової основи якої стало втілення внутрішнього світу людини. Щодо вираження думки як перенесення смислового фокусу в звучання людського голосу, то воно дало поштовх до розвитку мистецтва сольного співу. На цьому фундаменті підноситься класичне мистецтво сольного співу як система організації звуку, виконавських норм і правил.

Інструмент вокаліста – голос – за допомогою якого він розшифровує графічний текст і закодовує отриману інформацію внутрішнім слухом, відтак – реконструює її у звуковий (акустичний) текст. Художній образ криється у згорнутому вигляді в зафіксованому композитором нотному тексті і розгортається співаком у звуковому вислові. Тобто, озвучення створеного композитором вокального твору завжди суб'єктивне, це інтерпретація, що віддзеркалює рівень його розуміння співаком, умови виконавського акту, індивідуальні анатомо-фізіологічні та психічні особливості інтерпретатора, широкий культурний контекст виконання. В професійному тлумаченні виконавською інтерпретацією вважається творче самостійне «прочитання» музичного твору, що розкриває його нові смисли, демонструє високу інформативність для слухача. Н. Рябуха характеризує інтерпретацію як «творчий акт, …індивідуальний принцип відтворення звукового образу світу крізь призму внутрішнього духовного світу виконавця-інтерпретатора» (Рябуха, 2009: 136), власного життєвого досвіду. На думку М. Марковича, «спів як інтерпретація забезпечує вокалістові платформу для відтворення образно-артистичних і змістовно-поетичних сенсів, закладених у композиторських творах» (Маркович, 2025: 84). Тобто, йдеться про те, що виконавець суб'єктивно передає зміст музичного твору, що стає сутністю його художнього «повідомлення» слухачам, адже переконливий художній образ «це завжди результат глибокого проникнення у зміст музичного твору, коли виконавець

переживає його як власну емоційну історію, зберігаючи при цьому свою індивідуальність» (Пірус, В., Пірус, Вл., 2025: 319).

Індивідуальна сутність співака – визначальний чинник художньої інтерпретації, де через синергію психофізіологічних параметрів (тембральна забарвленість, вокальна техніка), інтелектуально-емоційного досвіду відбувається «перетворення» нотного тексту в живий художній образ. Особистісний світогляд та ціннісні орієнтири виконавця наповнюють абстрактну музичну форму конкретним семантичним змістом, перетворюючи виконання на акт вторинної творчості, де його суб'єктивна безпосередність та харизматична енергетика стають підґрунтям для автентичності та естетичної цілісності художнього образу.

Композиторський текст, по суті, не може дати виконавцеві-інтерпретатору вичерпної інформації для переконливого його тлумачення (так як він задумувався автором – М. Л., І. Б.). Для цього співаку треба було б відтворити духовний світ композитора, особливості його психіки і фізіології, життєві обставини, що видається не цілком можливим. Але ж прийняття рішень за нестачі інформації – це і є творчість, адже інтерпретація співаком музичного твору, створеного поетом і композитором, – це і є творчий акт.

Особливості вокального мистецтва як знакової системи показують, що семантика сольного співу ґрунтується на інтонованому звуці людського голосу, тобто тоні, який має складну структуру, оскільки сформований комплексом елементів різних звукових кодів. Елементи мають умовний характер, їх поява у виконанні не механічна (не запрограмована нотним текстом), а пов'язана з вибором виконавця, тобто обумовлена його наміром передати слухачам певні смисли і почуття, ідеали й естетичні цінності.

Важливо наголосити, що в процесі виконання твору, «прочитання» художнього образу, вокаліст повинен пам'ятати «…про роботу голосового апарату, його контроль і управління, тобто продовжує залишатися самим собою в будь-яких втіленнях, відчуттях і переживаннях» (Вей Лімін, 2018: 254).

Спів як і вербальна мова, є феноменом переходу від нематеріальної думки й емоції до матеріального звуку і від матерії звуку до нематеріальної сутності (розуміння) під час слухання.

Спів – не тільки характеристика людини, це її визначальна властивість, із якою безпосередньо чи опосередковано пов'язані інші особливості. Спів завжди є вираженням внутрішнього світу, він завжди глибинний і ніколи не є поверховим. У співі людина проявляє свою сутність, у цьому процесі відбувається зустріч виконавця з буттям.

Для того, хто співає «за настроєм», такий зв'язок цілком природний, саме емоції і «змушують» людину співати. Спів є щирим самовираженням, що часом досягає згубного оголення глибин власної душі. Той, хто співає на сцені «спеціально», змушений або викликати в собі необхідну емоцію, або, розуміючи, яке їй властиве вокальне вираження, – зобразити її. Тобто, самовираженню співака передують етапи скрупульозного самопізнання, самосвідомості і самовдосконалення.

Тільки з власних переживань співак може черпати «матеріал» вокального вираження. Пізнання себе не повинно привести до «екзальтації» поведінки. Навпаки, необхідно не «перегравати», щоб не втратити емоцію, котра повинна знайти вираження і в голосі, і в міміці, і в природній пластиці. Вокаліст повинен відчути, створити емоцію в собі, згадати, уявити її. Тільки так можна встановити зв'язок емоції та голосу.

Самовираження співака – багаторівневий процес, який поєднує технічну майстерність, психоемоційний стан та біофізичні виміри звукоутворення. Важлива роль належить індивідуальному тембру, виконавській інтерпретації та невербальній комунікації у створенні художнього образу.

Виконавський процес – складна психофізіологічна дія, в реалізації якої беруть участь фізичні зусилля співака та свідомість, а вирішальна роль належить його розуму, свідомому ставленню до виконання і конкретним діям для досягнення поставленої художньої мети. Слово є умовним подразником, що викликає ту чи іншу реакцію під час вивчення твору та оволодіння вокальними

навичками. Художнє відтворення музичного тексту складає зміст діяльності вокаліста, воно не обмежується передачею задуму композитора і виконанням його вказівок, воно відображає особистість самого співака – його індивідуальні здібності, емоційність, темперамент, вольові риси, склад мислення, особливості характеру тощо. Вміння розвинути ті чи інші сторони вроджених співочих здібностей чи набутих вокально-технічних навичок, свідоме ставлення до цих процесів формують основу вокально-виконавської діяльності.

Висновки. Спів – відображення внутрішнього світу виконавця, канал трансляції несвідомих емоцій. Сутність співака виражається через унікальне поєднання м'язового тонусу (баланс голосу, що звучить розкуто, впевнено, контрольовано), циклу дихання (вдих, фіксація, рівномірний видих) та резонансу (акустичне підсилення звуку, що виникає, коли вібрація голосових зв'язок збігається з частотою резонаторів).

Спів як вираження сутності виконавця – це синергія елементів вокальної техніки та його внутрішнього «Я». Він ґрунтується на таких складових:

– унікальності тембру голосу;

– переконливій інтерпретації вокального твору;

– психоемоційному стані як здатності співака «проживати» художній образ.

Поєднання цих елементів свідчить не тільки про високий технічний рівень виконання, а й підносить співака до висот справжнього мистецтва.

Список використаних джерел

1. Вей, Лімін (2018). Формування сучасної вокальної культури України. *Вісник НАКККіМ.* № 4. С. 251–255.

2. Маркович, М. (2025). Роль креативного мислення в професійній діяльності співака. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти*. Вип. 75. С. 82–94.

3. Пірус, В., Пірус, Вл. (2025). Художнє перевтілення вокаліста: від технічної майстерності до сценічного артистизму. *Музикознавча думка Дніпропетровщини.* Т. 28. № 1. С. 315–324.

4. Рябуха, Н. (2009). Виконавська інтерпретація як метод пізнання музичного твору. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*. № 16. С. 135–142.

УДК 78.036.9:780.647.2(477)"19/20"

Назарій ХАЛАНЧУК

аспірант кафедри вокально-хорового,
хореографічного та образотворчого мистецтва,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)
nazarii.khalanchuk@dspu.edu.ua

Любомир МАРТИНІВ

кандидат мистецтвознавства, доцент
кафедри вокально-хорового, хореографічного та образотворчого мистецтва,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)
l_martyniv@dspu.edu.ua

ІННОВАЦІЙНО-СТИЛЬОВІ ТРАНСФОРМАЦІЇ АКОРДЕОННО-БАЯННОГО МИСТЕЦТВА УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПЕРША ЧВЕРТЬ ХХІ СТОЛІТЬ)

У статті здійснено комплексний науковий аналіз еволюційних процесів в акордеонно-баянному мистецтві України другої половини ХХ – першої чверті ХХІ століть. Визначено ключові культурно-історичні обставини, етапи та рушійні чинники розвитку фольклорно-джазового напряму й академічних мистецьких шкіл. Досліджено процеси конструктивно-технологічної модернізації інструментів (зокрема інтеграцію MIDI-систем та цифрових технологій V-Accordion), що зумовили появу нових електроакустичних композицій і розширили межі звукового контуру. Узагальнено регіональні особливості функціонування Київської, Харківської та Львівської баянно-акордеонних шкіл у контексті євроінтеграційних процесів та зміщення освітньої парадигми. Доведено, що сучасний акордеонно-баянний простір

еволюціонував від замкненої народно-інструментальної традиції до відкритої поліфункціональної мультимедійної системи.

Ключові слова: *акордеонно-баянне мистецтво, фольклорно-джазовий напрям, цифрові технології, регіональні школи, виконавська практика, інноваційні методики.*

Nazarii KHALANCHUK
PhD Student of the Department of
Vocal-Choral, Choreographic and Fine Arts,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
nazarii.khalanchuk@dspu.edu.ua

Liubomyr MARTYNIV
PhD in Art History, Associate Professor
at the Department of Vocal-Choral, Choreographic and Fine Arts,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
l_martyniv@dspu.edu.ua

INNOVATIVE AND STYLISTIC TRANSFORMATIONS OF ACCORDION AND BAYAN ART IN UKRAINE (SECOND HALF OF THE 20TH – FIRST QUARTER OF THE 21ST CENTURIES)

The article provides a comprehensive scientific analysis of the evolutionary processes in Ukrainian accordion and bayan art during the second half of the 20th and the first quarter of the 21st centuries. Key cultural and historical circumstances, stages, and driving factors behind the development of the folklore-jazz direction and academic artistic schools are identified. The study examines processes of structural and technological modernization of instruments (including the integration of MIDI

systems and V-Accordion digital technologies), which led to the emergence of new electroacoustic compositions and expanded the boundaries of the sound profile. The regional operational characteristics of the Kyiv, Kharkiv, and Lviv bayan and accordion schools are summarized within the context of European integration processes and educational paradigm shifts. It is substantiated that the contemporary accordion and bayan space has evolved from a closed folk-instrumental tradition into an open polyfunctional multimedia system.

Keywords: *accordion and bayan art, folklore-jazz direction, digital technologies, regional schools, performance practice, innovative methodologies.*

Постановка проблеми. Сучасне музичне мистецтво України та світу перебуває на етапі інтенсивної цифровізації, міждисциплінарної взаємодії та глибинних соціокультурних трансформацій. Акордеонно-баянне виконавство, яке протягом ХХ століття пройшло стрімкий еволюційний шлях від побутового фольклорного інструменту до високоакадемічного фаху, сьогодні стикається з новими викликами. Глобалізація соціокультурного простору, стрімкий розвиток електроакустичних технологій та потреба в переосмисленні національного музичного контенту вимагають від акордеонно-баянного мистецтва гнучкої адаптації.

Актуальність теми зумовлена необхідністю теоретичного узагальнення інноваційних процесів, що відбуваються в конструкції інструментів, композиторській практиці, регіональних школах та педагогіці, оскільки вони докорінно змінюють художньо-естетичні межі інструментарію та формують нову парадигму музичної освіти.

Мета статті полягає у виявленні та систематизації ключових тенденцій культурно-історичного, стильового та технологічного розвитку акордеонно-баянного мистецтва України другої половини ХХ – першої чверті ХХІ століть у взаємозв’язку регіональних шкіл, фольклорно-джазового напряму та інноваційних цифрових трансформацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика акордеонно-баянного мистецтва у вітчизняному мистецтвознавстві розглядається у кількох ключових ракурсах. Теоретичні та методологічні засади формування виконавської майстерності й еволюції інструментарію ґрунтовно висвітлено у працях М. Давидова (2005). Жанрово-стильові трансформації репертуару та специфіку академічного акордеонного мистецтва аналізують В. Дутчак (2013) та А. Сташевський (2015). Питання регіонального розвитку інструментальних традицій і створення авторських шкіл досліджують Р. Кундис і А. Душний (2020), а особливості інструментальної педагогіки вищої школи розглядав Б. Пиц (2012). Культурно-історичні обставини розбудови естрадно-джазового та фольклорного напрямів вивчали А. Єрьоменко (2021) та В. Годлевський (2023). Комплексний синтез технологічних інновацій, фольклорно-джазових тенденцій та їхнього впливу на сучасний стан акордеонно-баянного мистецтва України потребує додаткового наукового осмислення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток акордеонно-баянного мистецтва в Україні другої половини XX – першої чверті XXI століть є складним культурно-історичним процесом, що розгортався в динамічних обставинах зміни естетичних парадигм. Як зазначає А. Єрьоменко, в еволюції баянно-акордеонного мистецтва чітко виокремлюються три основні етапи:

Перший етап (1920-ті – 1940-ві роки) – пов'язаний із професійним становленням естрадно-джазової музики, появою перших спроб баянно-акордеонного музикування у популярних пісенно-танцювальних жанрах та використанням інструмента в агітаційних бригадах (Єрьоменко, 2021: 130).

Другий етап (1950-ті – 1980-ті роки) – період утвердження самостійного статусу баяна та акордеона як професійних академічних інструментів у сольному й ансамблево-оркестровому виконавстві філармонійних колективів, вдосконалення виробництва інструментів та становлення системи фахової освіти (Єрьоменко, 2021: 130–131).

Третій етап (з початку 1970-х років до сьогодення) – активне зростання філармонійної спеціалізації, інтенсивне розширення фольклорно-джазового

напряму, розробка теоретичних і методичних засад професійної майстерності (Єрьоменко, 2021: 131).

Фольклорно-джазовий напрям в акордеонно-баянному мистецтві виявляє глибокий синкретизм традиції та новації. Фольклоризм як музичний напрям передбачає усвідомлене звернення до рідного фольклору з метою його гармонізації чи переінтонування. У сучасних умовах українізація музичного контенту та прагнення національної ідентифікації зумовили новий сплеск інтересу до фолк-коду нації. Концептуально цей напрям розвивається у стилі фрі-джазу (Free jazz), що спирається на експерименти з гармонією, поліритмією, атональністю та вільними формами імпровізації.

Важливим чинником збереження та трансляції традицій є діяльність регіональних акордеонно-баянних шкіл. Як зазначають Р. Кундис і А. Душний (Кундис, Душний, 2020), авторська школа є феноменом інноваційної освітньої практики, що спирається на міжпоколіннєву наступність та вертикально-горизонтальні зв'язки (школа – училище – заклад вищої освіти).

На рубежі XX–XXI століть традиційний акустичний простір акордеонно-баянного мистецтва зазнав революційних змін завдяки цифровізації та електроакустичним розробкам. Інтеграція MIDI-систем в акустичні інструменти дозволила виконавцям поєднувати традиційне звуковидобування за допомогою міха із синтезованими тембрами та цифровими аудіоефектами в реальному часі. Поява повністю цифрових моделей (наприклад, технологій типу V-Accordion) забезпечила відтворення динамічного опору міха та акустичних резонансів багатьох інструментів світу.

Технологічний прогрес суттєво вплинув на композиторську творчість. У сучасній практиці поширені електроакустичні композиції, що поєднують акустичний баян із фіксованою електронікою та комп'ютерною обробкою. Активно залучаються авангардні техніки: сонористика, алеаторика, кластери, глісандо на клавіатурах, перкусійні удари по корпусу та шумові ефекти руху повітря. Це трансформує інструмент із засобу виконання мелодико-гармонічних структур на генератор складних сонорних колоритів.

Описані зміни вимагають модернізації системи вищої мистецької освіти. До навчальних програм майбутніх акордеоністів упроваджуються модулі з вивчення звукорежисури, програмування цифрових робочих станцій та роботи з просторовим звуком, що гармонійно доповнює класичну виконавську школу.

Висновки. Акордеонно-баянне мистецтво України другої половини XX – першої чверті XXI століть пройшло еволюційний шлях від масово-побутового та фольклорного музикування до високотехнологічного академічного мистецтва. Фольклорно-джазовий напрям та регіональні виконавські школи (Київська, Харківська, Львівська) сформували потужне підґрунтя для національної ідентифікації та художньої самореалізації виконавців. Інтеграція цифрових технологій, MIDI-систем та новітніх композиторських технік перетворила акордеон і баян на універсальні політембральні комплекси у мультимедійному середовищі, що висуває нові вимоги до фахової підготовки у закладах вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Булда, М. (2007). Естрадно-джазова музика в акордеонно-баянному мистецтві України другої половини XX – початку XXI століття: композиторська творчість і виконавство: автореф. дис. … канд. мистецтвознавства: 17.00.03. Харків, 19 с.
2. Давидов., М. А. (2005). *Історія баянного виконавства в Україні :* навч. посіб. Київ : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 358 с.
3. Дутчак, В. Г. (2013). *Академічне народно-інструментальне мистецтво України на рубежі XX–XXI століть: тенденції розвитку :* монографія. Івано-Франківськ : НАІР, 410 с.
4. Єрьоменко, А. (2021). Творчість вітчизняних баяністів-акордеоністів у контексті естрадно джазового виконавства (на рубежі XX–XXI століть). *Мистецтвознавчі записки: Збірник наукових праць.* Випуск 40. С. 129–133.

5. Годлевський, В. О. (2023). Концептуальна основа розвитку фольклорно-джазового напряму в культурно-мистецькому просторі України кінця XX – перш. чв. XXI ст. *Вісник НАККіМ: наук. журнал.* № 3. С. 242–249.

6. Кундис, Р., Душний, А. (2020). Провідні авторські баянні школи України як визначальний складник регіональної інструментальної традиції. *Актуальні питання гуманітарних наук.* Дрогобич: Гельветика, Вип. 30. Том 1. С. 148–154.

7. Пиц, Б. Р. (2012). Проблеми розвитку народно-інструментального мистецтва на теренах Західної України. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.* Серія: Мистецтвознавство. № 3. С. 45–52.

8. Сташевський, А. С. (2015). Творчість українських композиторів для баяна у контексті еволюції інструментально-музичного мислення : автореф. дис. ... доктора мистецтвознавства : 17.00.03. Харків, 36 с.

9. Стрілець, А. (2021). Концертно-педагогічний репертуар Харківської баянної школи в жанрово-стильовій динаміці. *Аспекти історичного музикознавства.* Харків, Вип. XXII. С. 7–27.

10. Халанчук, Н., Мартинів, Л. (2024). Культурно-історичний розвиток фольклорно-джазового напряму в акордеонно-баянному мистецтві України (друга половина XX – перша чверть XXI століть). *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених ДДПУ ім. І. Франка.* Ред.-упор.: М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2024. Вип. 75. Том 3. С. 84–89. http://www.aphn-journal.in.ua/archive/75_2024/part_3/14.pdf

11. Халанчук, Н., Мартинів, Л. (2025). Регіональний розвиток акордеонно-баянного мистецтва України. *Південноукраїнські мистецькі студії.* Видавничий дім «Гельветика», 2025. Вип. 2 (9). Том 3. С. 155–158. DOI https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-2.25

УДК 378.015.31:793.3:781.62

Любомир МАРТИНІВ

кандидат мистецтвознавства, доцент

кафедри вокально-хорового, хореографічного та образотворчого мистецтва,

Дрогобицький державний педагогічний університет

імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)

l_martyniv@dspu.edu.ua

МУЗИЧНО-ХОРЕОГРАФІЧНА СИНЕРГІЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ РИТМІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ХОРЕОГРАФІВ

У статті досліджено феномен музично-хореографічної синергії як провідного чинника розвитку ритмічного мислення майбутніх хореографів під час опрацювання складних метроритмічних моделей народно-сценічного танцю. Проаналізовано специфіку співпраці між концертмейстером і студентом, яка виходить за межі простого метрономічного супроводу й набуває характеру художньо-педагогічного діалогу. Розкрито регіональний спектр метроритмічних систем українського фольклорного танцювального пласту, зокрема асиметричні розміри, поліритмічні накладення та синкоповані затримання. Наведено систематизацію педагогічних засобів, які застосовує концертмейстер для підвищення точності координації та пластичної виразності виконавців. Обґрунтовано психолого-педагогічні чинники створення продуктивного середовища в хореографічному класі, а також оцінено роль цифрових засобів візуалізації ритму у сучасному викладанні.

Ключові слова: *музично-хореографічна синергія, ритмічне мислення, концертмейстерська практика, народно-сценічний танець, метроритміка, хореографічна освіта, професійна підготовка.*

Liubomyr MARTYNIV
PhD in Art History, Associate Professor
at the Department of Vocal-Choral, Choreographic and Fine Arts,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
l_martyniv@dspu.edu.ua

MUSICAL AND CHOREOGRAPHIC SYNERGY AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF RHYTHMIC THINKING IN FUTURE CHOREOGRAPHERS

The article explores the phenomenon of musical and choreographic synergy as a leading factor in the development of rhythmic thinking in future choreographers during the study of complex metrorhythmic patterns in folk-stage dance. The study analyzes the specifics of collaboration between the concertmaster and the student, which transcends simple metronomic accompaniment and takes on the character of an artistic-pedagogical dialogue. The regional spectrum of metrorhythmic systems within the Ukrainian folk dance heritage is revealed, including asymmetrical time signatures, polyrhythmic layers, and syncopated suspensions. A systematization of pedagogical tools applied by the concertmaster to enhance the precision of coordination and the plastic expressiveness of performers is presented. The psychological and pedagogical factors involved in creating a productive environment in the dance studio are substantiated, and the role of digital rhythm visualization tools in modern teaching is evaluated.

Keywords: *musical and choreographic synergy, rhythmic thinking, concertmaster practice, folk-stage dance, metrorhythmics, choreographic education, professional training.*

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси в сучасній мистецькій освіті України зумовлюють зростання вимог до інтелектуального та

практичного потенціалу випускників хореографічних спеціальностей. Сучасний балетмейстер і педагог-хореограф повинен володіти не лише розширеним арсеналом танцювальної техніки, а й сформованим заглибленим ритмічним мисленням. Спроможність відчувати, аналізувати та втілювати складні метроритмічні конструкції виступає базовим маркером професійної зрілості фахівця.

Особливою складністю вирізняється хореографічна інтерпретація народно-сценічного танцю, де автентична ритмічна основа поєднується зі складною академічною формою. Практична реалізація цього завдання у закладах вищої освіти значною мірою покладається на взаємодію студента з концертмейстером. Останній виступає не лише джерелом звукового супроводу, а й рівноправним учасником педагогічного процесу, співтворцем художнього образу. Водночас у практиці викладання часто виникає проблема відсутності системного алгоритму такої співпраці під час подолання специфічних метроритмічних труднощів, що зумовлює актуальність даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен концертмейстерської діяльності в хореографічній освіті перебуває в полі зору небагатьох українських науковців. Фундаментальні основи функціонування концертмейстера хореографічного класу викладено у дослідженнях Г. Ільїної (Ільїна, 2018), де підкреслено необхідність знання музикантом специфіки хореографічної термінології та механіки танцювальних рухів.

Питаннями практичної реалізації концертмейстерського супроводу на заняттях із народно-сценічного та українського танцю присвячено розвідку О. Єфімової, Є. Подкопай, Д. Шаршонь та В. Сидоренка (Єфімова, Подкопай, Шаршонь, Сидоренко, 2024). Окремі методичні, психологічні та практичні нюанси такої взаємодії розкривають у своїх працях Н. Слупська (Слупська, 2023), а також О. Мартинів і Л. Мартинів (Мартинів, Мартинів, 2023).

Проте, незважаючи на наявність таких праць, поза увагою науковців досі залишається цілісне обґрунтування моделей синергетичної взаємодії

концертмейстера та студента під час опанування саме складноструктурованих метроритмічних комбінацій.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні системи забезпечення музично-хореографічної синергії між концертмейстером і студентом-хореографом під час вивчення складних метроритмічних форм народно-сценічного танцю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійне зростання студента-хореографа безпосередньо залежить від його здатності втілювати на практиці складний музичний матеріал. Багата етнографічна спадщина України містить велику кількість метроритмічних структур, які вимагають від танцівника не лише м'язової пам'яті, а й вищого рівня внутрішньої пульсації. Складні метроритмічні комбінації народно-сценічного танцю охоплюють асиметричні розміри, зміну часових часток усередині фрази, поліритмічні накладення та синкоповані затримання (Єфімова, Алтухов, 2024: 46–47).

Кожен регіональний стиль української хореографії володіє власною ритмічною специфікою. Так, гуцульський танець спирається на розмір 5/8 (із групуванням 2+3 або 3+2), насичений дрібушками та присядками в прискореному темпі з гострими акцентами. Буковинський матеріал вирізняється асиметрією 7/8 (групування 2+2+3 чи 3+2+2), що вимагає м'яких обертів і плавних синкопованих переходів. Поліський регіон репрезентує розмір 5/4 із розспівним характером, повільними ходами та виразними акцентами на слабких частках. Подільська хореографія характеризується дрібним кроком у розмірі 7/8 (2+3+2) з частою зміною акцентуації, а Слобожанщина демонструє поліритмічні накладення та змішані розміри (Єфімова, Алтухов, 2024).

Опанування цієї різноманітності вимагає від концертмейстера виходу за рамки статичного акомпанементу. Музично-хореографічна синергія передбачає перетворення навчального процесу на спільну творчу діяльність, де концертмейстер чутливо реагує на пластику, а студент навчається «чути» власну біомеханіку через призму звуку (Ільїна, 2018: 242).

Процес спільної роботи над складними метроритмічними комбінаціями доцільно структурувати за трьома послідовними етапами:

1. Аналітико-підготовчий етап. Головна мета – формування в студента концептуального розуміння музичної структури. Концертмейстер здійснює вибір якісного нотного матеріалу, залучаючи автентичні джерела та розшифровки фольклорних експедицій, а не спрощені перекладення (Єфімова, Подкопай, Шаршонь, Сидоренко, 2024: 69). Ефективним є застосування вербалізації ритму (проговорювання складами), що сприяє його засвоєнню на рівні свідомості (Мартинів, Мартинів, 2023: 14–15).

2. Практично-репетиційний етап. Це період безпосереднього координаційного узгодження музики та руху. Робота будується за принципом градієнта темпу – від суттєво уповільненого до стандартного сценічного. На цьому етапі концертмейстер використовує метод «ритмічного дзеркала», дзеркально відображаючи звуком технічні огріхи чи точні попадання студента, що дає змогу останньому коригувати свої дії (Слупська, 2023: 53–57). Особлива увага приділяється роботі над синкопами. Оскільки в народному танці акцент нерідко припадає на слабкі частки або затакт, концертмейстер підкреслює їх за допомогою динамічних засобів та артикуляції, створюючи для студента стійку звукову опору.

3. Підсумково-сценічний етап. Передбачає досягнення повної художньої цілісності виконання у формі контрольного показу або іспиту. Музичний супровід подається в реальному сценічному темпі з урахуванням усіх художньо-динамічних нюансів.

Окрім суто методичних прийомів, вирішальну роль відіграють психологічні чинники. Творче співробітництво можливе лише за умов атмосфери довіри та емоційного комфорту. Замість авторитарного вказування на помилки концертмейстер має застосовувати стимулюючий двосторонній зворотний зв’язок, заохочуючи студента до аналізу власних дій (Бондаренко, 2020).

У сучасній педагогічній практиці допоміжну роль можуть відігравати новітні технологічні рішення. Дослідження показують високу ефективність інтерактивних систем візуалізації ритму. Проте цифрові засоби не здатні замінити живе людське спілкування та емоційно-естетичну чутливість, яка виникає в процесі безпосередньої співпраці з концертмейстером.

Таким чином, цілісна синергетична модель включає три ключові блоки: професійно-виконавський (музична та хореографічна майстерність), методичний (спеціальні прийоми опрацювання ритму) та психологічний (партнерство, емпатія, довіра). Системний розвиток усіх складників виступає запорукою формування високої концертмейстерської та хореографічної компетентності.

Висновки. На основі здійсненого дослідження доведено, що формування ритмічного мислення студента-хореографа під час опанування складних метроритмічних комбінацій народно-сценічного танцю є результатом музично-хореографічної синергії, яка реалізується у партнерській взаємодії з концертмейстером.

Визначено, що дана співпраця має поетапний характер (підготовчий, репетиційний, підсумковий) і спирається на комплекс спеціалізованих методичних прийомів. Доведено, що ефективність засвоєння складних регіональних ритмів (асиметрія, поліритмія, синкопування) прямо залежить від створення психологічно безпечного середовища, наявності двостороннього зворотного зв’язку та залучення елементів імпровізації.

Список використаних джерел

1. Бондаренко, А. (2020). Робота концертмейстера в навчальних закладах України: компетентнісний аспект. *Молодий вчений,* 10 (86), С. 314–317.

2. Єфімова, О., Алтухов, В. (2024). Значення народно-сценічного танцю у системі підготовки здобувачів за спеціальністю 024 Хореографія. *Professional Art Education,* 5(1), С. 45–51.

3. Єфімова, О., Подкопай, Є., Шаршонь, Д., Сидоренко, В. (2024). Особливості роботи концертмейстера під час викладання українського та народно-сценічного танцю. *Витоки педагогічної майстерності,* (34), С. 68–72.

4. Ільїна, Г. А. (2018). Специфіка діяльності концертмейстера хореографії. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв,* (1), С. 240–244.

5. Мартинів, О. О., Мартинів, Л. І. (2023). Особливості роботи концертмейстера під час занять з хореографії. *Інноваційна педагогіка,* 58 (2), С. 13–16.

6. Слупська, Н. В. (2023). Роль концертмейстера хореографії у забезпеченні творчого процесу: (на прикладі відкритого заняття з класичного танцю у Київському національному університеті культури і мистецтв). *Танцювальні студії,* 6(1), С. 51–62.

УДК 793.31:379.85

Олег-Іван ПІЦИК

студент 4 курсу факультету початкової освіти та мистецтва,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка, (м. Дрогобич, Україна)
pitsykoleh-ivan@dspu.edu.ua

Ольга МАРТИНІВ

старший викладач кафедри вокально-хорового,
хореографічного та образотворчого мистецтва,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна)
o_martyniv@dspu.edu.ua

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЛЕКСИКИ НАРОДНО-СЦЕНІЧНОГО ТАНЦЮ В СУЧАСНИХ ХОРЕОГРАФІЧНИХ ПОСТАНОВКАХ

У статті досліджуються процеси еволюції та трансформації традиційної лексики народно-сценічного танцю в контексті сучасного хореографічного мистецтва. Розглянуто причини та рушійні сили модернізації фольклорного танцювального матеріалу, що зумовлені новими естетичними запитами, синтезом жанрів та розвитком режисури балетного театру й сучасного хореографічного шоу. Проаналізовано способи деформації, стилізації, деконструювання та інтеграції автентичних рухів у лексичну тканину сучасного сценічного твору. Визначено межі збереження національної ідентичності та етнічного коду в умовах експериментальних хореографічних пошуків.

Ключові слова: *народно-сценічний танець, лексика, трансформація, стилізація, сучасна хореографія, хореографічна лексика, національна ідентичність.*

Oleh-Ivan PITSYK
4th-Year Student at the Faculty of Primary Education and Art,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University,
(Drohobych, Ukraine)
pitsykoleh-ivan@dspu.edu.ua

Olha MARTYNIV
Senior Lecturer at the Department of Vocal-Choral,
Choreographic and Fine Arts,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
o_martyniv@dspu.edu.ua

TRANSFORMATION OF FOLK-STAGE DANCE VOCABULARY IN CONTEMPORARY CHOREOGRAPHIC PRODUCTIONS

The article explores the processes of evolution and transformation of traditional folk-stage dance vocabulary within the context of contemporary choreographic art. The study examines the causes and driving forces behind the modernization of folklore dance material, conditioned by new aesthetic demands, genre synthesis, and the development of ballet theater directing and contemporary dance shows. Methods of deformation, stylization, deconstruction, and integration of authentic movements into the vocabulary fabric of contemporary staged works are analyzed. The boundaries for preserving national identity and the ethnic code amidst experimental choreographic exploration are defined.

Keywords: *folk-stage dance, vocabulary, transformation, stylization, contemporary choreography, choreographic vocabulary, national identity.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку хореографічного мистецтва характеризується стрімким пошуком нових виражальних засобів,

руйнуванням класичних жанрових канонів та активним синтезом різних танцювальних систем. Народно-сценічний танець, будучи фундаментом національної хореографічної культури, постає не як застигла музейна структура, а як динамічний організм, що постійно еволюціонує.

Процес глобалізації та взаємодії культур вимагає від балетмейстерів переосмислення традиційного танцювального арсеналу. У цьому контексті постає гостра науково-теоретична та практична проблема: де лежить межа між доцільною трансформацією народно-сценічної лексики та нівеляцією її етнічного коду? Дослідження механізмів перетворення традиційних рухів у сучасних постановках є ключем до розуміння сучасних тенденцій розвитку українського сценічного танцю.

Мета статті полягає у виявленні та теоретичному обґрунтуванні основних тенденцій, способів і форм трансформації лексики народно-сценічного танцю в сучасній хореографічній практиці, а також у визначенні балансу між збереженням фольклорного першоджерела та новаторською інтерпретацією.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика розвитку української хореографії та народно-сценічного танцю ґрунтовно розглядалася у працях видатних теоретиків і практиків мистецтва. Зокрема, фундаментальні засади українського народного танцю закладено у працях К. Василенка, А. Гуменюка та В. Верховинця. Питання сценічної інтерпретації фольклору та трансформації традицій у сучасній хореографії досліджували сучасні українські мистецтвознавці та педагоги (зокрема у працях з теорії та методики викладання хореографічних дисциплін Н. Зайця, Ю. Станішевського та ін.). Проте процес глибокої лексичної трансформації та деконструкції фольклорного руху в умовах постмодерністського хореографічного дискурсу потребує додаткового осмислення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Хореографічна лексика – це словник танцю, сукупність рухів, жестів і поз, за допомогою яких балетмейстер вибудовує художній образ твору. Як зазначає К. Василенко (Василенко, 1996:

45), народно-сценічний танець спирається на первинні етнографічні джерела (побутові, обрядові, трудові танці), які у процесі академізації набувають віртуозної техніки, стійких позицій корпусів, рук і ніг.

Однак сучасний театр танцю вимагає нових форм висловлювання. Трансформація лексики відбувається під впливом таких факторів:

- *Зміна просторово-часового мислення глядача та хореографа.* Динаміка сучасного життя диктує нові ритми, лаконічність або, навпаки, психоделічну розтягнутість пластичного ряду.
- *Вплив сучасної хореографії (контемпорарі-денс, модерн, стріт-данс).* Відбувається активний мікс технік: академічний народний крок поєднується з партерною технікою (floor work), релізом та імпровізацією.
- *Режисерський підхід до форми.* Постановка все частіше будується на концептуальній ідеї чи психологічній проблемі, а не лише на розважально-демонстративній видовищності, що вимагає деформації звичних рухів для вираження внутрішнього конфлікту.

Аналізуючи сучасні хореографічні постановки, можна виокремити кілька основних векторів трансформації народної лексики:

1. *Стилізація та деформація академічної форми.* Традиційні елементи (наприклад, різновиди вихилясників, голубців чи елементи аркану) позбавляються звичної академічної плакатності. Рухи виконуються на зміщених центрах ваги, з акцентом на закриті позиції та зламані лінії рук, що дозволяє передати драматизм або гротеск (Василенко, 1996: 112).

2. *Зміна кінематики та темпоритму.* Звичні широкі й розлогі народні рухи стискаються у мікро-рухи або, навпаки, гіпертрофуються. Класична українська «присядка» може трансформуватися у складний акробатичний елемент із елементами сучасного пластичного театру, зберігаючи при цьому внутрішній імпульс народного танцю (Станішевський, 2002: 315).

3. *Синтез лексичних систем (кроскультурна гібридизація).* Інтеграція лексики українського народного танцю у лексичний словник контемпорарі-

денс. Фольклорний рух стає цитатою, метафорою, навколо якої будується зовсім інша пластична тканина (Гуменюк, 1969: 88).

4. *Деконструкція традиції.* Повна відмова від лінійного відтворення фольклорного малюнка. Хореограф розбирає відомий рух на «атоми» (окремі імпульси корпусу, поштовхи стопи, рухи кисті) і складає з них нову пластичну реальність, де впізнаваним залишається лише загальний енергетичний посил.

Головною проблемою при радикальній трансформації народно-сценічної лексики є ризик втрати етнічного коду. Якщо рух повністю позбавлений національної манери виконання (постави спини, особливого «дихання» корпусу, специфічної роботи ніг), він перетворюється на безлику еклектику (Верховинець, 1989: 54).

Успішні сучасні хореографічні постановки демонструють, що трансформація має бути органічною. Збереження «етнічного ДНК» забезпечується через: роботу з народною енергетикою (потужний внутрішній поштовх, заземлення) (Верховинець, 1989: 62); збереження ритмічної структури (складні синкоповані розміри, притаманні українському фольклору) (Гуменюк, 1969: 140); збереження семантичного ядра (символіки рук, обрядових жестів) (Василенко, 1996: 185).

Висновки. Трансформація лексики народно-сценічного танцю в сучасних хореографічних постановках є закономірним еволюційним процесом, зумовленим розвитком мистецтва загалом та потребами сучасного глядача. Цей процес супроводжується переосмисленням традиційних форм через призму нових пластичних систем (контемпорарі, модерн, акробатика), зміною кінематичних характеристик рухів та їхньою деконструкцією. Основною умовою художньої цінності таких експериментів є збереження глибинного національного духу та енергетики першоджерела.

Список використаних джерел

1. Василенко, К. І. (1996). Український танець. Київ: ІПК ПК, 607 с.

2. Верховинець, В. М. (1989). Теорографія українського танцю. Київ: Музична Україна, 158 с.

3. Гуменюк, А. І. (1969). Народне хореографічне мистецтво України. Київ: Академійвидав, 236 с.

4. Станішевський, Ю. О. (2002). Національний академічний театр опери та балету України імені Тараса Шевченка: Історія і сучасність. Київ: Музична Україна, 2002. 736 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Ірина БЕРМЕС** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри вокально-хорового, хореографічного та образотворчого мистецтва факультету початкової освіти та мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) i.bermes@dspu.edu.ua

2. **Надія БОВТАЧ** – магістрантка факультету початкової освіти та мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) bovtach.nadiia.poz@dspu.edu.ua

3. **Соломія БОРОВСЬКА** – магістрантка факультету початкової освіти та мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) borovska.solomiia.iho@dspu.edu.ua

4. **Роксолана БРИК** – магістрантка факультету початкової освіти та мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) roksolana.bryk@dspu.edu.ua

5. **Анастасія БРУШНЬОВСЬКА** – магістрантка факультету початкової освіти та мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) brushnovska.anastasiia.poz@dspu.edu.ua

6. **Іван ВАСИЛИКІВ** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти факультету початкової освіти та мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) ivan-v@i.ua

7. **Марта ГАПАЧИЛО** – магістрантка факультету початкової освіти та мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) marta.hapachylo@dspu.edu.ua

8. **Любов ДРЕКСЛЕР** – магістрантка факультету початкової освіти та мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) dreksler.liubov.poz@dspu.edu.ua

9. **Ігор ДУДИК** – магістрант факультету початкової освіти та мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) dudyk.ihor.vitaliiovych.poz@dspu.edu.ua

10. **Оксана ЖИГАЙЛО** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти, голова профспілкового бюро факультету початкової освіти та мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) o.zhigailo@dspu.edu.ua

11. **Наталія КАЛИТА** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти, заступник декана з навчальної роботи та міжнародної співпраці факультету початкової освіти та мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) n.kalyta@dspu.edu.ua

12. **Марія КАНАФОЦЬКА** – магістрантка факультету початкової освіти та мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) maria.kanafotska.2004@gmail.com

13. **Світлана КИШАКЕВИЧ** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вокально-хорового, хореографічного та образотворчого мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) duvo_svit@ukr.net

14. **Володимир КОВАЛЬЧУК** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти факультету початкової освіти та мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) v.kovalchuk@dspu.edu.ua

15. **Леся КОЛТОК** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти факультету початкової освіти та мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) l.koltok@dspu.edu.ua

16. **Олена КРАВЧЕНКО-ДЗОНДЗА** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти, декан факультету початкової освіти та мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) oekravchenko@dspu.edu.ua

17. **Сніжана ЛАЗУРКО** – студентка 2 курсу факультету початкової освіти та мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) lazurko.snizana@dspu.edu.ua

18. **Мар'яна ЛОГВИН** – магістрантка факультету початкової освіти та мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) lohvyn.mariana.yaroslavivna.mm@dspu.edu.ua

19. **Світлана ЛУЦІВ** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) s.lutsiw@dspu.edu.ua

20. **Юлія ЛУЩ** – студентка 2 курсу факультету початкової освіти та мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) milko.iy@dspu.edu.ua

21. **Христина МАРКІВ** – магістрантка факультету початкової освіти та мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) bokhanmarichka@gmail.com

22. **Любомир МАРТИНІВ** – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри вокально-хорового, хореографічного та образотворчого мистецтва, заступник декана з наукової та виховної роботи факультету початкової освіти та мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) l_martyniv@dspu.edu.ua

23. **Ольга МАРТИНІВ** – магістр хореографії, член Національної хореографічної спілки України, старший викладач кафедри вокально-хорового, хореографічного та образотворчого мистецтва факультету початкової освіти та

мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) o_martyniv@dspu.edu.ua

24. **Тетяна МЕДВІДЬ** – магістрантка факультету початкової освіти та мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) tetiana.medvid@dspu.edu.ua

25. **Вероніка МОТУЗ** – магістрантка факультету початкової освіти та мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) veronikamotuz9@gmail.com

26. **Альона МУРАВСЬКА** – магістрантка факультету початкової освіти та мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) muravska.alona.ole@dspu.edu.ua

27. **Марія ПІЛЬО** – студентка 2 курсу факультету початкової освіти та мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) kityk.m@dspu.edu.ua

28. **Олег-Іван ПІЦИК** – студент 4 курсу факультету початкової освіти та мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) pitsykoleh-ivan@dspu.edu.ua

29. **Наталія РАК** – магістрантка факультету початкової освіти та мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) n.rak@dspu.edu.ua

30. **Ірина САДОВА** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та методики початкової освіти факультету початкової освіти та мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) i.sadova@dspu.edu.ua

31. **Юлія-Ярина СВІТА** – магістрантка факультету початкової освіти та мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) kechaylia@gmail.com

32. **Володимир СИГЛЯК** – магістрант факультету початкової освіти та мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) volodymyr.syhliak@dspu.edu.ua

33. **Максим СИНИШИН** – магістрант факультету початкової освіти та мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) maksimsinisin56@gmail.com

34. **Михайло СИДОР** – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри вокально-хорового, хореографічного та образотворчого мистецтва факультету початкової освіти та мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) m_sydor@dspu.edu.ua

35. **Ярина СМАКУЛА** – студентка 2 курсу факультету початкової освіти та мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) smakyula.iy@dspu.edu.ua

36. **Галина СТЕЦЬ** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вокально-хорового, хореографічного та образотворчого мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) stetshalyna@ukr.net

37. **Ірина ТАТАРИН** – магістрантка факультету початкової освіти та мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) iryna.tataryn@dspu.edu.ua

38. **Назарій ХАЛАНЧУК** – аспірант кафедри вокально-хорового, хореографічного та образотворчого мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) nazarii.khalanchuk@dspu.edu.ua

39. **Анна ЧИНЧИК** – магістрантка факультету початкової освіти та мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) anna.chynchyk@dspu.edu.ua

40. **Мирослав ЯСКОВЕЦЬ** – магістрант факультету початкової освіти та мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна) yaskovets.myroslav.ser@dspu.edu.ua

Електронне наукове видання

ПРОБЛЕМИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ТА МИСТЕЦТВА

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Верстка і макетування – **Любомир МАРТИНІВ**

Формат 60х90/8*0,93. Гарнітура Times. Ум. друк. арк. 29,528.