



Отрошенко Л., Будко В., Симоненко Н. Теоретичні засади педагогіки сповільнення та її потенціал у навчанні іноземних мов в умовах Нової Української Школи. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2026. Том 14, № 6. С. 126-134. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i6-015>.

Otroshchenko L., Budko V., Symonenko N. Teoretychni zasady pedahohiky spovilnennia ta yii potentsial u navchanni inozemnykh mov v umovakh Novoi Ukrainskoi Shkoly [Theoretical foundations of slow pedagogy and its potential in foreign language teaching within the New Ukrainian School context]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2026. Vol. 14, No 6. S. 126-134. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i6-015>.

УДК 37.091.33

DOI: 10.31110/2616-650X-vol14i6-015

Лариса ОТРОЩЕНКО¹, Валерія БУДКО², Наталія СИМОНЕНКО³

¹⁻³ Сумський державний університет, Україна

¹ <https://orcid.org/0000-0002-2333-333X>
l.otroshchenko@uabs.sumdu.edu.ua

² <https://orcid.org/0009-0008-3027-3372>
valeriabudko.sumdu@gmail.com

³ <https://orcid.org/0000-0003-2994-3574>
n.simonenko@el.sumdu.edu.ua

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІКИ СПОВІЛЬНЕННЯ ТА ЇЇ ПОТЕНЦІАЛ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз концепції педагогіки сповільнення та обґрунтовано її потенціал у навчанні іноземних мов в умовах Нової української школи. Розглянуто витоки становлення цієї концепції, її основні принципи та особливості розвитку в сучасному освітньому просторі. Показано, що педагогіка сповільнення є складовою ширшого руху за сповільнення соціальних процесів і формується як відповідь на домінування культури швидкості, стандартизації та орієнтації на формалізований результат. Визначено, що ключовими характеристиками підходу є індивідуальний темп навчання, рефлексія, глибоке осмислення змісту, підтримка психологічного благополуччя здобувачів освіти та змістовний освітній досвід. Проаналізовано взаємозв'язок педагогіки сповільнення з концепцією Нової української школи. Виявлено спільність їхніх засадничих положень, зокрема орієнтацію на дитиноцентризм, компетентнісний підхід, педагогіку партнерства та створення безпечного освітнього середовища. Обґрунтовано, що педагогіка сповільнення може розглядатися як методологічне доповнення до концепції НУШ, яке конкретизує практичні механізми реалізації її ключових принципів. Узагальнено основні принципи педагогіки сповільнення, зокрема усвідомлене навчання, збалансованість навантаження, інтеграція когнітивних, емоційних і соціальних компонентів та розвиток стійкості й адаптивності учнів. Показано, що в умовах сучасних викликів цей підхід сприяє гуманізації освіти та підтримці психоемоційного благополуччя учнів. Окреслено можливості застосування педагогіки сповільнення у навчанні іноземних мов. З'ясовано, що надання часу для обдумування відповіді, використання мовленнєвих опор, організація парної взаємодії, повторне виконання комунікативних завдань та відтермінований зворотний зв'язок сприяють розвитку іншомовної комунікативної компетентності та зниженню мовленнєвої тривожності. Доведено, що ці підходи забезпечують більш усвідомлене й особистісно значуще використання іноземної мови.

Ключові слова: педагогіка сповільнення; Нова українська школа; іноземні мови; іншомовна комунікативна компетентність; мовленнєва тривожність; дитиноцентризм.

Larysa OTROSHCHENKO¹, Valeriia BUDKO², Nataliia SYMONENKO³

¹⁻³ Sumy State University, Ukraine

¹ <https://orcid.org/0000-0002-2333-333X>
l.otroshchenko@uabs.sumdu.edu.ua

² <https://orcid.org/0009-0008-3027-3372>
valeriabudko.sumdu@gmail.com

³ <https://orcid.org/0000-0003-2994-3574>
n.simonenko@el.sumdu.edu.ua

THEORETICAL FOUNDATIONS OF SLOW PEDAGOGY AND ITS POTENTIAL IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING WITHIN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL CONTEXT

Abstract. The article provides a theoretical analysis of the concept of slow pedagogy and substantiates its potential in foreign language teaching within the framework of the New Ukrainian School. The origins, development, and key principles of this concept in the contemporary educational context are examined. It is demonstrated that slow pedagogy is part of the broader slow movement in social processes and has emerged as a response to the dominance of a culture of speed, standardization, and an excessive focus on formalized outcomes. The approach emphasizes individual learning pace, reflection, deep comprehension of content, the promotion of learners' psychological well-being, and meaningful educational experiences. The relationship between slow pedagogy and principles of the New Ukrainian School is analyzed. Shared foundational principles are identified, including child-centered education, competency-based learning, partnership pedagogy, and creation of a safe learning environment. Slow pedagogy can be regarded as a methodological complement to the New Ukrainian School, specifying practical mechanisms for implementing its core principles. The main principles of slow pedagogy are summarized, including mindful learning, balanced workload, the integration of cognitive, emotional, and social components, and the development of students' resilience and adaptability. It is demonstrated that, in the context of contemporary challenges, this approach contributes to the humanization of education and supports students' psycho-emotional well-being. The potential application of slow pedagogy

in foreign language teaching is outlined. Providing learners with thinking time, using language scaffolding, pair interaction, repeated communicative tasks, and delayed feedback fosters the development of foreign language communicative competence and reduces foreign language anxiety. It is concluded that these approaches promote more conscious and personally meaningful use of a foreign language.

Keywords: *slow pedagogy; New Ukrainian School; foreign languages; foreign language communicative competence; language anxiety; child-centered education.*

Постановка проблеми. Сучасний освітній простір функціонує в умовах стрімких суспільних і технологічних змін, інформаційного перевантаження, поширення дистанційних форм навчання та зростання психоемоційного навантаження на учасників освітнього процесу. Водночас прискорення темпів життя та домінування культури швидкості дедалі частіше зумовлюють поверхове засвоєння знань, зниження концентрації уваги, послаблення здатності до тривалої рефлексії та критичного осмислення інформації. В українських реаліях ці виклики посилюються наслідками війни, вимушеними перервами в навчанні, нестабільністю освітнього процесу та високим рівнем невизначеності. За таких умов особливої актуальності набуває пошук педагогічних підходів, які б забезпечували не лише якість освіти, а й підтримку психологічного благополуччя учнів, розвиток їхньої стійкості до стресових ситуацій та створення умов для глибокого й усвідомленого засвоєння знань.

На нашу думку, одним із таких підходів є педагогіка сповільнення (*slow pedagogy*), яка сформувалася під впливом ширшого руху за сповільнення соціальних процесів (*slow movement*) і пропонує альтернативне бачення організації навчання. На відміну від традиційних моделей, орієнтованих переважно на швидкість проходження навчального матеріалу та досягнення стандартизованих результатів, педагогіка сповільнення акцентує увагу на індивідуальному темпі навчання, глибині осмислення знань, розвитку рефлексії, уважності та змістовної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. У центрі цього підходу перебуває не кількість опрацьованого матеріалу, а якість освітнього досвіду, що сприяє формуванню критичного мислення, самостійності, внутрішньої мотивації та усвідомленого ставлення до навчання.

Особливої значущості педагогіка сповільнення набуває в контексті реалізації концепції Нової української школи, яка ґрунтується на принципах дитиноцентризму, компетентнісного підходу, педагогіки партнерства та орієнтації на цілісний розвиток особистості. У цьому контексті навчання іноземних мов потребує не лише формування мовленнєвих компетентностей, а й створення безпечного освітнього середовища, що сприяє розвитку комунікативної активності, автономності учнів, їхньої здатності до саморефлексії та усвідомленого навчання. Застосування ідей педагогіки сповільнення в іншомовній освіті дає змогу зосередити увагу на процесі мовленнєвої взаємодії, глибокому опрацюванні мовного матеріалу, розвитку міжкультурної компетентності та формуванні стійкої внутрішньої мотивації до вивчення мови.

Попри зростання інтересу до концепції *slow pedagogy* у зарубіжній педагогічній науці, її теоретичні засади та можливості впровадження в практику навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти України залишаються недостатньо дослідженими. Особливої уваги потребує осмислення потенціалу цього підходу в умовах Нової української школи, де актуальним є поєднання високих освітніх результатів із забезпеченням психологічного комфорту та добробуту учасників освітнього процесу. Це зумовлює необхідність теоретичного аналізу педагогіки сповільнення як сучасної освітньої концепції та визначення її методологічних засад у контексті навчання іноземних мов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема навчання іноземних мов та розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів активно досліджується у вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці. Теоретичні засади комунікативного підходу до навчання іноземних мов розкрито у працях Дж. Річардса [15], Дж. Гармера та інших зарубіжних учених. У вітчизняній методиці питання формування іншомовної комунікативної компетентності та навчання усної взаємодії висвітлено у дослідженнях О. Бігич [2], Н. Голоти [1], Н. Бориско, Г. Борецької, С. Ніколаєвої, О. Пасічник та інших науковців.

Окремий напрям сучасних досліджень пов'язаний із вивченням умов ефективної мовленнєвої взаємодії, подоланням іншомовної тривожності та створенням психологічно безпечного освітнього середовища. Ці питання розглядаються у працях Р. Александра, Е. Горвіца [10], С. Крашена [11], М. Роу [17] та інших дослідників.

Теоретичні засади педагогіки сповільнення та її роль у гуманізації освітнього процесу представлені у працях М. Гольта [9], Г. Каталано [4], А. Кларк [5], К. Коллетт, Т. Юкича, Б. Рінка [16], П. Пейна [13], Б. Вотчоу та інших зарубіжних учених. У їхніх дослідженнях педагогіка сповільнення розглядається як підхід, орієнтований на глибоке осмислення знань, розвиток рефлексії, уважності, критичного мислення та врахування індивідуального темпу навчання.

Водночас аналіз наукової літератури свідчить, що проблема застосування педагогіки сповільнення у навчанні іноземних мов в умовах Нової української школи ще не стала предметом комплексного наукового дослідження. У вітчизняному науковому дискурсі відсутні комплексні дослідження, присвячені визначенню теоретичних засад педагогіки сповільнення, її взаємозв'язку з

принципами НУШ та потенціалу для розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів, що й зумовлює актуальність представленого дослідження.

Мета дослідження полягає у теоретичному аналізі педагогіки сповільнення як сучасного освітнього підходу та обґрунтуванні її потенціалу для навчання іноземних мов в умовах реалізації концепції Нової української школи.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження використано комплекс теоретичних методів: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення наукової літератури з проблем педагогіки сповільнення, навчання іноземних мов і реалізації концепції Нової української школи; історико-педагогічний аналіз – для з'ясування передумов становлення та розвитку концепції педагогіки сповільнення; порівняльний аналіз – для виявлення спільних положень педагогіки сповільнення та принципів Нової української школи; систематизація й інтерпретація наукових джерел – для визначення потенціалу педагогіки сповільнення у навчанні іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. В освітній літературі педагогіка сповільнення розглядається як освітній підхід, що акцентує увагу не на швидкості засвоєння навчального матеріалу, а на глибині його осмислення, розвитку критичного мислення, усвідомленості, уважності, підтримці учня в умовах змін та рефлексії у процесі навчання [16, с. 517–532]. Такий підхід орієнтований на створення умов для змістовного, цілісного й екологічного навчального досвіду, у якому враховуються когнітивні, емоційні та соціальні потреби здобувачів освіти.

В українському освітньому просторі, що функціонує в умовах війни, тривалої невизначеності, різких змін та підвищеної соціальної напруги, педагогіка сповільнення може набувати значення важливого стабілізаційного та підтримувального механізму.

Її впровадження сприяє зниженню психоемоційного навантаження, підтримці психологічного благополуччя здобувачів освіти, а також цілеспрямованому формуванню їхньої стійкості (resilience) як здатності адаптуватися до складних і змінних умов.

Крім того, зазначений підхід може розглядатися як концептуальна альтернатива фрагментованим та переривчастим освітнім практикам, що здійснюються в ситуаціях повітряних тривог, вимушених перерв у навчанні та відключень електроенергії. За таких обставин інтеграція принципів педагогіки сповільнення в освітній процес постає не лише реакцією на кризові виклики, а й стратегічним кроком у напрямку забезпечення якості, цілісності та гуманістичної спрямованості освіти. Педагогіка сповільнення корелюється з принципами НУШ, адже в межах ключової ідеї НУШ дитиноцентризму відбувається забезпечення свободи та права дитини в усіх проявах її діяльності, врахування її вікових та індивідуальних особливостей, забезпечення морально-психологічного комфорту дитини [8, с. 13–18]. Надважливим є урахування індивідуального темпу розвитку дитини та особистісного становлення. У цьому контексті slow education розглядається не як механічне уповільнення навчання, а як створення умов для більш усвідомленого, природного й особистісно значущого освітнього досвіду [4].

Витоки педагогіки сповільнення можна простежити до 1980-х років, коли італійський журналіст Карло Петріні виступив проти відкриття ресторану McDonald's у Римі. Його критика була спрямована проти комерціалізації, індустріалізації та стандартизації харчової культури, які, на його думку, руйнували локальні традиції та знецінювали якість і культурний зміст їжі. У відповідь було сформульовано концепцію «повільної їжі» (slow food), що ґрунтувалася на цінностях, протилежних логіці фаст-фуду та ширшій культурі швидкості, масового виробництва й споживання [14]. Наступним кроком стало створення «Маніфесту повільної їжі» у 1989 році. Рух здобув підтримку і швидко поширився по всьому світу. Згодом ця філософія трансформувалася у ширший «рух за повільність» (slow movement), який поширився на різні сфери суспільного й особистого життя, включно з освітою. У педагогічному вимірі вона стала підґрунтям для розвитку ідей педагогіки сповільнення, що протиставляє глибину, осмисленість і контекстуальність навчання його прискореним, стандартизованим формам.

Подібну критичну позицію щодо сучасної освітньої парадигми висловлює М. Гольт, який застерігає від домінування так званого «гамбургерного» підходу до освіти. Такий підхід орієнтований на однорідність, передбачуваність і вимірюваність процесів та результатів навчання, що, на його думку, звужує зміст освіти та нівелює її гуманістичний потенціал [9, с. 264–271]. Слід зазначити, що ідеї сповільнення освіти розвивалися під впливом критичної педагогіки (зокрема, Пауло Фрейре), особливостями якої є орієнтація на усвідомленість та критичне мовлення та гуманістичних підходів.

Педагогіка сповільнення ґрунтується на принципі «бути поруч», що передбачає уважність до індивідуальних і групових ритмів навчання та поєднання інтенсивних етапів із усвідомленим уповільненням. Вона орієнтована на створення простору для співпраці, рефлексії, значущості теперішнього моменту та довготривалого, процесуального характеру навчання, а також визнає освітні результати, які складно формалізувати й виміряти. У працях Е. Кларк, зокрема «Повільне знання» та некваплива дитина: час для «повільних» педагогічних підходів у дошкільній освіті», на основі інтерв'ю

з дослідниками з 11 країн, педагогіка сповільнення трактується як альтернатива логіці прискорення в освіті. Вона розглядає навчання як контекстуально зумовлений процес, що розгортається в часі, інтегрує життєвий досвід учнів і протистоїть редукції освіти до трансляції стандартизованого обсягу знань і жорстко регламентованих результатів [5, с. 49]. Зазначимо, що поточна освітня практика часто орієнтується на контроль, оцінювання та швидке досягнення результатів, що формує для учнів режим постійного поспіху. Натомість педагогіка сповільнення пропонує переорієнтацію на індивідуальний темп, час і ритм навчання, що дає змогу повніше враховувати вікові та особистісні особливості дитини, її досвід, інтереси й освітні потреби.

Як стверджує Пейн, педагогіка сповільнення може розглядатися як відповідь на невиконаний заклик Джона Дьюї, філософа-експериментатора, створити філософію досвіду, в якій цінуються досвід і розвиток, навички, необхідні для сприяння вторинному, глибокому осмисленню та взаємодії з навколишнім середовищем і людською природою [13, с. 25–38].

Чим «повільне знання» відрізняється від «швидкого знання»? Як стверджує Д. Опп, «швидке знання» стосується окремих речей, тоді як «повільне знання» зосереджується на контексті, закономірностях та взаємозв'язках. «Швидке знання» має переважно лінійний характер, тоді як «повільне знання» є складним і екологічним за своєю суттю. Перше характеризується силою та нестабільністю; друге – елегантністю, складністю та стійкістю. Що більше, швидкі знання часто є абстрактними та теоретичними, залучаючи лише частину розуму, тоді як повільні знання залучають усі органи чуття та весь спектр наших розумових здібностей. Нарешті, швидкі знання зазвичай асоціюються з новим, тоді як повільні знання часто кореняться у дуже старому [12, с. 700].

Узагальнення наукових джерел з проблеми дослідження дозволило розглядати педагогіку сповільнення як цілісну систему організації освітнього процесу, що створює сприятливі умови для усвідомленого навчання, рефлексії, врахування індивідуального темпу роботи учнів та їхнього особистісного розвитку. Під *педагогікою сповільнення* маємо на увазі освітній підхід, що передбачає організацію навчального процесу в оптимальному для учнів темпі та спрямований на глибоке осмислення навчального матеріалу, зменшення надмірної інтенсивності навчання, усвідомлене засвоєння знань, розвиток рефлексії й активне залучення учнів до навчальної діяльності. Ключовими принципами цього підходу є:

- усвідомлене навчання;
- глибоке осмислення навчального матеріалу та встановлення міжпредметних зв'язків;
- інтеграція когнітивних, емоційних, соціальних та ціннісних компонентів навчання;
- врахування індивідуального темпу розвитку дитини та особистісного становлення;
- рефлексивність навчальної діяльності;
- збалансованість навчального навантаження;
- підтримка психологічного благополуччя здобувачів освіти та створення психологічно безпечного освітнього середовища;
- розвиток стійкості та адаптивності учнів.

Запропонована систематизація дає змогу розглядати педагогіку сповільнення не як механічне зниження темпу навчання, а як комплексний підхід до організації освітнього процесу, у центрі якого перебувають потреби особистості, якість освітнього досвіду та умови для сталого розвитку.

Педагогіка сповільнення як освітній підхід акцентує не на темпі проходження навчального матеріалу, а на створенні умов для глибокого, усвідомленого й особистісно значущого навчання. Її ключовими компонентами є індивідуальний темп і ритм навчальної діяльності, уважність до потреб учнів, можливість повторного осмислення матеріалу та організація освітнього середовища, що підтримує спостереження, слухання, рефлексію й поступове збагачення досвіду [7]. У цьому контексті вона узгоджується з концепцією Нової української школи (2016), зокрема в частині її базових принципів:

- *Якісний час для взаємодії.* Партнерська педагогіка вимагає часу для побудови довіри між вчителем, учнем та батьками. Це неможливо зробити поспіхом.
- *Орієнтованість на дитину.* Глибина замість швидкості – навчальний процес адаптується до природного ритму розвитку учня, а не навпаки. Важливо не те, скільки матеріалу вчитель встиг «пройти», а те, наскільки глибоко дитина його зрозуміла і зможе застосувати в житті; формування критичного мислення; визначення власної позиції. Це допомагає уникнути стресу та дезадаптації.
- *Формування загальнолюдських цінностей.* У навчально-виховному процесі беруться до уваги індивідуальні інтереси та здібності кожної дитини, а також забезпечуються відповідні умови для їх повноцінного розвитку та реалізації.
- *Змістовне навчання.* Пріоритет надається процесу дослідження, спостереження та рефлексії. Вчитель виступає в ролі фасилітатора, надаючи дитині простір для власних відкриттів [3, с. 13–14, 17–18].

Таблиця 1.

Перетин із принципами НУШ

Принцип НУШ	Зв'язок із педагогікою сповільнення
Педагогіка партнерства	Побудова довірливих взаємин між учителем, учнями та батьками, розвиток співпраці й взаємної підтримки
Ідеологія дитиноцентризму	Урахування індивідуального темпу навчання, потреб, інтересів і здібностей учня, повага до його особистості
Наскрізний процес виховання, який формує цінності	Створення умов для особистісного розвитку, саморефлексії, відповідального ставлення до навчання та взаємодії з іншими
Новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентності	Орієнтація на глибоке розуміння навчального матеріалу, розвиток критичного мислення, рефлексії та здатності застосовувати знання в практичній діяльності.

Педагогіка сповільнення не передбачає зниження освітніх вимог чи уповільнення навчального процесу заради самого темпу; йдеться про переорієнтацію з механічного виконання завдань на їх усвідомлене опрацювання. Її сутність полягає у створенні умов для достатнього часу осмислення навчального матеріалу, формулювання власних суджень, варіативного розв'язання завдань, повернення до складних елементів і поступового вдосконалення навчальних умінь. Такий підхід є особливо актуальним в умовах фрагментарності уваги сучасних учнів, що ускладнює глибоке засвоєння інформації.

Педагогіка сповільнення орієнтована передусім на якість навчального досвіду, глибину розуміння та усвідомлену участь учнів, а не на кількісне виконання вправ у швидкому темпі. Важливими її складовими є індивідуалізація темпу навчання та забезпечення психологічно безпечного освітнього середовища. У цьому вона узгоджується з принципами НУШ, зокрема компетентнісним і особистісно орієнтованим підходами, спрямованими на розвиток критичного мислення через практичну діяльність. Підхід передбачає цілеспрямовану організацію освітнього процесу, орієнтованого на розвиток особистості здобувача освіти з урахуванням його індивідуальних особливостей, інтересів і здібностей [2, с. 13–14, 17–18].

Зазначимо, що упровадження педагогіки сповільнення може супроводжуватися певними труднощами, зокрема обмеженістю навчального часу, необхідністю виконання програмних вимог, підготовкою учнів до стандартизованого оцінювання та потребою спеціальної підготовки вчителів до організації навчання в умовах гнучкого темпу.

Отже, педагогіка сповільнення має значний потенціал для інтеграції у концепцію НУШ, оскільки її принципи багато в чому збігаються з основними ідеями сучасної освітньої реформи. Практична реалізація впровадження принципів педагогіки сповільнення у школі може включати кілька ключових напрямів, а саме: *індивідуалізація темпу навчання* (врахування індивідуальних особливостей учнів та дозвіл на навчання у комфортному для них темпі без зайвого тиску), *орієнтація на глибоке розуміння матеріалу* (пріоритет якості засвоєння матеріалу, його глибоке опрацювання), *впровадження рефлексії* (залучення вправ на усвідомленість, зосередження, зниження стресу), *гнучкі навчальні плани і розклади* (адаптація навчальних планів, навчального процесу до потреб учнів).

Таким чином, педагогіка сповільнення може розглядатися як методологічне доповнення до концепції НУШ, що конкретизує шляхи реалізації її ключових принципів у повсякденній навчальній практиці.

Застосування принципів педагогіки сповільнення у навчанні іноземної мови (ІМ) передбачає увагу до процесу, а не лише до результату: акцент зміщується із засвоєння граматичних правил і лексичних одиниць на поступове входження в живий мовний досвід. Такий підхід створює сприятливі умови для глибшого засвоєння мови – учень не просто запам'ятовує форми, а починає відчувати її внутрішню логіку та ритм. Зменшення темпу дає простір для осмислення, повторення і належного засвоєння мовного матеріалу, що, своєю чергою, сприяє формуванню стійких мовленнєвих навичок, а не поверхових знань, які швидко забуваються. Тобто, філософською основою навчання ІМ на засадах педагогіки сповільнення є переконання, що мова засвоюється не через механічне накопичення одиниць, а через живий, особистісно значущий досвід.

Навчання іноземної мови має комунікативну спрямованість на всіх рівнях освіти, оскільки його метою є не лише засвоєння мовних одиниць, а й формування здатності використовувати мову в реальному спілкуванні. Ключовим результатом є розвиток іншомовної комунікативної компетентності як умінь висловлювати власні думки, розуміти співрозмовника, підтримувати діалог і добирати мовні засоби відповідно до ситуації. Комунікативний підхід розглядає мову передусім як засіб взаємодії, а не як формальну систему граматичних структур. Як підкреслює Дж. Річардс, комунікативне навчання охоплює не лише розвиток мовленнєвих умінь, а й систему принципів щодо цілей навчання, організації діяльності та ролей учителя й учнів, де центральним є поняття комунікативної компетентності як здатності ефективно й доречно діяти в ситуаціях реального спілкування [15, с. 2–5].

У межах комунікативного підходу учень виступає активним суб'єктом мовленнєвої взаємодії, виконуючи не лише репродуктивні, а й продуктивно-аналітичні мовленнєві дії: розуміння висловлювань співрозмовника, постановка запитань, аргументація власної позиції, вираження згоди чи незгоди та підтримання діалогу. Реалізація цих умінь забезпечується через парну й групову роботу, рольові ігри, дискусії, інформаційно-обмінні та проблемно-комунікативні завдання, які наближають навчальний процес до умов реального спілкування й сприяють розвитку не лише мовної правильності, а й комунікативної ефективності [15, с. 4–5, 14–21]. Водночас специфіка вивчення іноземної мови поза природним мовним середовищем зумовлює підвищені вимоги до організації усного мовлення, оскільки учень одночасно здійснює смислову обробку завдання, добір мовних засобів, граматичне оформлення висловлювання та реагування на репліки співрозмовника [2, с. 302]. Це, у свою чергу, актуалізує потребу в методичних підходах, що забезпечують достатній час для підготовки та усвідомленого здійснення мовленнєвої взаємодії.

У сучасній методиці навчання ІМ важливе місце посідає комунікативно-діяльнісний підхід, згідно з яким мова розглядається не лише як система фонетичних, лексичних і граматичних одиниць, а насамперед як засіб мовленнєвої діяльності. Учні засвоюють мовний матеріал у процесі його практичного використання для розв'язання комунікативних завдань: обміну інформацією, висловлення власної думки, реагування на позицію співрозмовника та досягнення мети спілкування. Таке трактування навчання іноземної мови узгоджується як із положеннями комунікативного підходу, описаного Дж. Річардсом, так і з методикою формування іншомовної комунікативної компетентності, представленою в працях О. Бігич та інші науковці [2, с. 318–319].

Поєднання комунікативно-діялісного підходу з принципами педагогіки сповільнення дозволяє підвищити усвідомленість мовленнєвої діяльності, забезпечуючи учням достатній час для обдумування висловлювань, використання опорної лексики та попередньої підготовки реплік. Це зменшує розрив між інтенцією висловлювання та мовними можливостями учнів, зберігаючи комунікативну спрямованість навчання, але роблячи його більш поступовим і психологічно комфортним.

Аналіз праць з методики навчання іноземних мов, досліджень іншомовної комунікативної компетентності та проблематики іншомовної тривожності дає підстави виокремити низку методичних механізмів реалізації принципів педагогіки сповільнення у навчанні іноземних мов. Ці механізми забезпечують створення умов для більш усвідомленого здійснення мовленнєвої діяльності, поступового формування комунікативних умінь і підтримки психологічного комфорту учнів (табл. 2).

Таблиця 2.

Методичні механізми реалізації педагогіки сповільнення у навчанні іноземних мов

Методичний механізм	Реалізація в навчанні іноземної мови	Потенційний педагогічний ефект
Збільшення часу очікування відповіді (wait time)	Надання учням часу для обдумування відповіді	Підвищення якості висловлювань, зростання впевненості
Мовленнєві опори	Використання планів, ключових слів, рольових карток, діалогів-зразків	Полегшення породження іншомовного мовлення
Парна взаємодія	Робота в парах і малих групах	Зниження комунікативного бар'єру та тривожності
Повторне виконання комунікативних завдань	Повторне програвання діалогів і комунікативних ситуацій	Автоматизація мовленнєвих дій та вдосконалення висловлювань
Відтермінований зворотний зв'язок	Обговорення помилок після завершення мовленнєвої діяльності	Зменшення страху помилки та підтримка мотивації

Подані механізми не є вичерпними, однак саме вони найчастіше згадуються в науковій літературі як ті, що сприяють створенню умов для усвідомленого, поступового та психологічно комфортного опанування іноземної мови. Розглянемо зазначені механізми детальніше в контексті розвитку іншомовного мовлення та подолання мовленнєвої тривожності учнів.

Характерною особливістю опанування іноземної мови є невідповідність між комунікативним досвідом, сформованим рідною мовою, та обмеженими засобами вираження думки в іншомовній мові. У процесі усного мовлення учень одночасно виконує низку когнітивних операцій: осмислює комунікативне завдання, добирає лексику, конструє граматично коректні висловлювання та враховує ситуаційний контекст і реакції співрозмовника [2, с. 298–302; 8, с. 53]. Ця складність зумовлює, що розвиток діалогічного мовлення не може зводитися до відтворення готових мовленнєвих зразків, а передбачає формування здатності до самостійного добору мовних засобів, побудови реплік і підтримання комунікативної взаємодії. У цьому контексті педагогіка сповільнення є ефективним підходом, оскільки сприяє зменшенню розриву між інтенцією висловлювання та наявними мовними

ресурсами. Забезпечення часу для обдумування, використання опорної лексики, поетапне ускладнення завдань і парна взаємодія створюють умови для більш усвідомленого іншомовного мовлення.

Однією з ключових умов ефективного розвитку іншомовного мовлення є зниження мовленнєвої тривожності учнів, яка зумовлює уникання усного спілкування не через брак знань, а через страх помилки, негативної оцінки або нерозуміння з боку співрозмовника. Е. Горвіц, М. Горвіц і Дж. Коуп визначають іншомовну тривожність як специфічний феномен, притаманний процесу опанування іноземної мови [10, с. 128], що проявляється у хвилюванні під час говоріння, невпевненості у спонтанних відповідях, страху помилки та соціального осуду. Розроблена ними Foreign Language Classroom Anxiety Scale підтверджує її значущий вплив на навчальну активність здобувачів освіти [10, с. 129–130]. Ця проблематика корелює з гіпотезою афективного фільтра С. Крашена, згідно з якою засвоєння мови залежить не лише від мовного матеріалу, а й від емоційного стану учня: висока мотивація, упевненість і низький рівень тривожності сприяють ефективнішому опануванню мови, тоді як емоційне напруження може істотно гальмувати цей процес навіть за умови зрозумілого навчального матеріалу [11, с. 30–32].

Педагогіка сповільнення може ефективно сприяти зниженню мовленнєвої тривожності, оскільки мінімізує ситуації миттєвої оцінки та стресового продукування мовлення. Використання пауз для обдумування, попереднього добору лексики, мовленнєвих опор, підготовки реплік, парної взаємодії, повторного виконання діалогів і рефлексії забезпечує більш усвідомлене та психологічно безпечне іншомовне говоріння. Важливу роль відіграє також відтермінований зворотний зв'язок, коли корекція помилок здійснюється після завершення мовленнєвого акту з акцентом на типові труднощі та коректні зразки [6, с. 1–16].

Суттєвим інструментом є збільшення часу очікування відповіді (wait time). Дослідження М. Роу засвідчують, що подовження паузи після запитання сприяє розгорнутішим відповідям, активнішій участі та зростанню впевненості учнів [17, с. 81–94; 12, с. 43–50]. У навчанні іноземної мови це дозволяє учневі повноцінно опрацювати запитання, активізувати лексико-граматичні ресурси та сформулювати відповідь.

Додатковим методичним засобом виступають мовленнєві опори (діалоги-зразки, підстановчі таблиці, рольові картки, плани, ключові слова, функціональні схеми), які структурують висловлювання та полегшують перехід від репродуктивного до самостійного мовлення [2, с. 327–336]. У контексті педагогіки сповільнення вони не обмежують автономію учня, а підтримують поступове формування усвідомленого іншомовного висловлювання.

Отже, педагогіка сповільнення виступає не лише теоретичною рамкою, а й дієвим методичним підходом, що забезпечує умови для осмисленого, поступового та впевненого іншомовного мовлення.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що педагогіка сповільнення є сучасним гуманістично орієнтованим освітнім підходом, який сформувався як відповідь на домінування культури швидкості, стандартизації та орієнтації на формалізовані результати навчання. Її концептуальними засадами є врахування індивідуального темпу навчання, глибоке осмислення змісту освіти, рефлексивність, психологічна безпека та змістовна взаємодія учасників освітнього процесу.

Установлено, що принципи педагогіки сповільнення мають суттєві точки перетину з концепцією Нової української школи, зокрема з ідеями дитиноцентризму, компетентнісного навчання, педагогіки партнерства та створення безпечного освітнього середовища. Це дає підстави розглядати педагогіку сповільнення як методологічне доповнення до НУШ, спрямоване на практичну реалізацію її ключових положень.

Обґрунтовано потенціал педагогіки сповільнення у навчанні іноземних мов. Визначено, що надання учням часу для обдумування висловлювання, використання мовленнєвих опор, організація парної взаємодії, повторне виконання комунікативних завдань і відтермінований зворотний зв'язок сприяють розвитку іншомовної комунікативної компетентності, зниженню мовленнєвої тривожності та підвищенню впевненості учнів в усному спілкуванні.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні методики реалізації принципів педагогіки сповільнення у навчанні іноземних мов та експериментальній перевірці її впливу на розвиток іншомовної комунікативної компетентності й рівень мовленнєвої тривожності учнів.

Конфлікт інтересів. Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів.

Джерела фінансування. Дослідження не отримувало зовнішнього фінансування.

Доступність даних. Це дослідження не передбачало використання окремих наборів даних.

Використання засобів штучного інтелекту (ШІ). Під час підготовки цієї роботи автори не використовували інструменти штучного інтелекту.

Список використаних джерел

1. Голота Н. Діалогічна взаємодія в освітньому процесі закладу дошкільної освіти як умова ефективного розвитку комунікативної компетентності дітей дошкільного віку. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2022. Vol. 1, № 3. С. 70–79. <https://doi.org/10.46299/ijiel.20220103.7>
2. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика* : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
3. *Нова українська школа: порадник для вчителя* / під заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : ТОВ «Видавничий дім "Плеяди"», 2017. 206 с.
4. Catalano H., Albulescu I., Stan C., Mestic G., Ani-Rus A. Child-Centered Approach through Slow Education Principles: A View to Child Personality Development in Early Childhood. *Sustainability*. 2023. Vol. 15, № 11. Article 8611. <https://doi.org/10.3390/su15118611>.
5. Clark A. *Slow Knowledge and the Unhurried Child: Time for Slow Pedagogies in Early Childhood Education*. London : Routledge, 2023. 172 p.
6. Dýrfjörð K., Hreinsdóttir A. M. Paving the way for slow pedagogy: leadership lessons from Icelandic preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*. 2025. P. 1–16. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2025.2523040>.
7. Froebel Trust. Slow Pedagogy [Film]. Produced in July 2022. Froebel Trust. URL: <https://www.froebel.org.uk/training/films/slow-pedagogy>
8. Goh C. C. M., Burns A. *Teaching Speaking: A Holistic Approach*. New York : Cambridge University Press, 2012. 301 p.
9. Holt M. It's Time to Start the Slow School Movement. *Phi Delta Kappan*. 2002. Vol. 84, № 4. P. 264–271.
10. Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*. 1986. Vol. 70, № 2. P. 125–132.
11. Krashen S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford ; New York : Pergamon Press, 1982. 202 p. URL: https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
12. Orr D. W. *Slow Knowledge*. Conservation Biology. 1996. Vol. 10, № 3. P. 699–702.
13. Payne P. G., Wattchow B. Slow pedagogy and placing education in post-traditional outdoor education. *Journal of Outdoor and Environmental Education*. 2008. Vol. 12. P. 25–38.
14. Petrini C. *Slow Food: The Case for Taste* / translated by W. McCuaig ; foreword by A. Waters. New York : Columbia University Press, 2004. 176 p.
15. Richards J. C. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. 52 p.
16. Rink B. For slow teaching: courageous and compassionate pedagogy in times of change. *South African Geographical Journal*. 2025. Vol. 107, № 4. P. 517–532. <https://doi.org/10.1080/03736245.2025.2472651>.
17. Rowe M. B. Wait-Time and Rewards as Instructional Variables: Their Influence on Language, Logic, and Fate Control. *Journal of Research in Science Teaching*. 1974. Vol. 11, № 2. P. 81–94.

References

1. Holota N. Dialohichna vzaemodiia v osvitnomu protsesi zakladu doshkilnoi osvity yak umova efektyvnoho rozvytku komunikatyvnoi kompetentnosti ditei doshkilnoho viku. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2022. Vol. 1, № 3. С. 70–79. <https://doi.org/10.3390/su15118611> (in Ukrainian)
2. Bihych O. B., Borysko N. F., Boretska H. E. *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka* : pidruchnyk dlia studentiv klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv / za zah. red. S. Yu. Nikolaievoi. Kyiv : Lenvit, 2013. 590 s. (in Ukrainian)
3. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia / pid zah. red. N. M. Bibik. Kyiv : TOV «Vydavnychi dim "Pleiady"», 2017. 206 s. (in Ukrainian)
4. Catalano H., Albulescu I., Stan C., Mestic G., Ani-Rus A. Child-Centered Approach through Slow Education Principles: A View to Child Personality Development in Early Childhood. *Sustainability*. 2023. Vol. 15, № 11. Article 8611. <https://doi.org/10.3390/su15118611>.
5. Clark A. *Slow Knowledge and the Unhurried Child: Time for Slow Pedagogies in Early Childhood Education*. London : Routledge, 2023. 172 p.
6. Dýrfjörð K., Hreinsdóttir A. M. Paving the way for slow pedagogy: leadership lessons from Icelandic preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*. 2025. P. 1–16. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2025.2523040>.
7. Froebel Trust. Slow Pedagogy [Film]. Produced in July 2022. Froebel Trust. URL: <https://www.froebel.org.uk/training/films/slow-pedagogy>
8. Goh C. C. M., Burns A. *Teaching Speaking: A Holistic Approach*. New York : Cambridge University Press, 2012. 301 p.
9. Holt M. It's Time to Start the Slow School Movement. *Phi Delta Kappan*. 2002. Vol. 84, № 4. P. 264–271.
10. Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*. 1986. Vol. 70, № 2. P. 125–132.
11. Krashen S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford ; New York : Pergamon Press, 1982. 202 p. URL: https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
12. Orr D. W. *Slow Knowledge*. Conservation Biology. 1996. Vol. 10, № 3. P. 699–702.
13. Payne P. G., Wattchow B. Slow pedagogy and placing education in post-traditional outdoor education. *Journal of Outdoor and Environmental Education*. 2008. Vol. 12. P. 25–38.
14. Petrini C. *Slow Food: The Case for Taste* / translated by W. McCuaig ; foreword by A. Waters. New York : Columbia University Press, 2004. 176 p.
15. Richards J. C. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. 52 p.

16. Rink B. For slow teaching: courageous and compassionate pedagogy in times of change. *South African Geographical Journal*. 2025. Vol. 107, № 4. P. 517–532. <https://doi.org/10.1080/03736245.2025.2472651>.
17. Rowe M. B. Wait-Time and Rewards as Instructional Variables: Their Influence on Language, Logic, and Fate Control. *Journal of Research in Science Teaching*. 1974. Vol. 11, № 2. P. 81–94.

/ Матеріал надійшов до редакції: 05.05.2026 р. / Прийнято до друку: 11.06.2026 р. / Опубліковано: 30.06.2026 р. /



This work is licensed under a Creative Commons License Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).