



**Міністерство освіти і науки України
Мукачівський державний університет
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПНУ
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Херсонський державний університет**

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ І
ВИХОВАННЯ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЙНИХ
ПРОЦЕСІВ В ОСВІТНЬОМУ ТА НАУКОВОМУ
ПРОСТОРІ**

**Збірник тез доповідей за матеріалами
VIII Всеукраїнської науково-практичної
Інтернет-конференції**

07 листопада 2025 року

МУКАЧЕВО

УДК 373.2(063)

А 43

Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі: збірник тез доповідей VIII Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 07 листопада 2025 р., Мукачево / Ред.кол.: Добош О.М. (гол.ред.) та ін. Мукачево: МДУ. 2025.360 с.

**Рекомендовано до поширення в мережі Інтернет
науково-технічною радою Мукачівського державного університету
(протокол № 8 від 14 листопада 2025 р.)**

Рецензенти:

Бондар Т.І. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету

Фізеші О.Й. – завідувач кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету, доктор педагогічних наук, професор

У збірнику вміщено тези доповідей VIII Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції «Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі». Учасники конференції розкривають проблеми педагогічної освіти та розвитку особистості, використання новітніх технологій та інновацій в освіті, виховання особистості в контексті сучасної освітньої парадигми, особливості психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців до реалізації завдань компетентнісного підходу в освітньому процесі, дидактико-методичного супроводу компетентнісно орієнтованого навчання у початковій школі, сучасного стану та перспективи розвитку дошкільної освіти в Україні, теорії і практики управління освітою, історії педагогіки.

Видання призначено для науковців, викладачів, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів, працівників системи освіти.

Матеріали друкуються в авторській редакції. Редакційна колегія не несе відповідальності за достовірність статистичної та іншої інформації, що надана в рукописах, та залишає за собою право не розділяти поглядів деяких авторів на ті чи інші питання, розглянуті на конференції.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, галузевої термінології, інших відомостей.

Редакційна колегія:

Іванова Вікторія Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної та спеціальної освіти, Мукачівський державний університет.

Пинзеник Олена Мафтеївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту, Мукачівський державний університет.

Фенчик Оксана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту, Мукачівський державний університет.

Швардак Маріанна Василівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту, Мукачівський державний університет.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1 ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ТА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ	
<i>Білик Олена, Лупак Вікторія</i> ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ І ТЕХНОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН	11
<i>Дарманська Ірина, Анастасія Слободян</i> PROJECT-BASED LEARNING FOR PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT	16
<i>Бондар Тамара</i> ФОРМУВАННЯ ПОВАГИ ДО ОСВІТИ	21
<i>Куцик Ольга, Довгомеля Кароліна</i> РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ФАХОВОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПОЧАТКОВА ОСВІТА» ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	26
<i>Єрмоленко Аліна</i> МЕРЕЖЕВА ОСВІТА ЯК СЕРЕДОВИЩЕ ДЛЯ ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ	30
<i>Комісарик Марія, Семотюк Наталія</i> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ РУК У ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ	34
<i>Лібак Наталка, Певсе Андрія</i> МОВНА НОРМА І СТИЛІСТИЧНА ВАРІАТИВНІСТЬ У СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ ТА УГОРСЬКОМУ ДІЛОВОМУ СПІЛКУВАННІ	37
<i>Мішко Катерина, Анна Димовська</i> РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ЗДОБУТТЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	41
РОЗДІЛ 2 НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ	
<i>Басараб Валерій, Пальок Іванна</i> ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬО-ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	44
<i>Буцко Людмила, Мочан Тетяна</i> РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ	49
<i>Губаль Мирослава, Швардак Маріанна</i> МЕТОДИЧНІ ВКАЗІВКИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ МЕТОДІВ СИТУАТИВНОГО МОДЕЛЮВАННЯ НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	52

<i>Демидо Павло</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ЕФЕКТИВНОСТІ ТОРГОВИХ ПЕРЕДСТАВНИКІВ: РОЛЬ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ТА ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ	55
<i>Джуган Тетяна, Брижак Надія</i> ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ СТИМУЛЮВАННЯ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	59
<i>Зарева Анжеліка, Швардак Маріанна</i> РОЛЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ФОРМУВАННІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	63
<i>Кузнєцова Катерина, Руснак Олена</i> КІНЕЗІОЛОГІЧНЕ ТЕЙПУВАННЯ В ЛОГОПЕДІЇ	65
<i>Кузнєцова Катерина</i> ІНТЕГРАЦІЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТИ	70
<i>Mykolaichuk Alisa</i> SMART LEXICON BUILDING: AI IN THE ESP CLASSROOM FOR JOURNALISTS	74
<i>Морданінець Софія, Мочан Тетяна</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКЦІЙ	74
<i>Iryna Nikitina</i> ONLINE EDUCATION: INTERNATIONAL EXPERIENCE (THE CASE OF CHINA)	80
<i>Новак Євгеній</i> ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У СИСТЕМІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ В БОЛГАРІЇ	83
<i>Онищак Галина, Гаврилюк Ольга</i> THE TRANSFORMATIVE ROLE OF ICT IN ENHANCING STUDENTS' CULTURAL COMPETENCE	85
<i>Онищак Галина, Дюгованець Карина</i> BLENDED LEARNING AND MOTIVATION: IMPROVING ENGLISH LANGUAGE OUTCOMES	89
<i>Onyshchak Halyna, Koliadko Yevheniy</i> PODCAST-BASED LEARNING ENVIRONMENTS: INNOVATION IN TEACHING FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE	92
<i>Онищак Галина, Русин Сільвія</i> ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВІДБОРУ ТА АДАПТАЦІЇ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	95

<i>Онищак Галина, Цалан Вікторія</i> THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN ASSESSING STUDENTS' ACHIEVEMENTS IN CLIL	99
<i>Полюк Діана</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ДО ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ CASE-STUDY У ВИЩІЙ ШКОЛІ	103
<i>Попович Аліна, Мочан Тетяна</i> ІННОВАЦІЙНІСТЬ ЯК КЛЮЧОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	107
<i>Серьогіна Ірина</i> ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ	109
<i>Чорнорот Ольга</i> ІНТЕГРАЦІЯ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ФАХОВИХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ	113
<i>Ющик Роман</i> БЕЗПЕЧНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК КЛЮЧОВА УМОВА УСПІШНОГО ЗАЛУЧЕННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ДО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	115
РОЗДІЛ 3 ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ	
<i>Білик Олена, Балабай Діана</i> ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО КРАСИ У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬО-ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ	120
<i>Білик Олена, Штефанська Яніна</i> МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	123
<i>Древаль Юрій, Петрина Софія</i> ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БЕЗПЕКИ І ЗДОРОВ'Я МОЛОДИХ ПРАЦІВНИКІВ: МІЖНАРОДНО-ПРАВОВИЙ АСПЕКТ	128
<i>Tetiana Ishchenko</i> PARENTAL INVOLVEMENT IN MODERN STUDENT-CENTERED EDUCATION	132
<i>Куцук Ольга, Довганюк Ніколетта</i> ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	134
<i>Олійник Марія, Попович Ірина</i> ГУМАНІСТИЧНІ ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕКОНАННЯ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВІТЧИЗНЯНОГО ТА ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ	138

РОЗДІЛ 4 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ	
<i>Білик Олена, П'ятак Тетяна</i> ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА	142
<i>Білик Олена, Рацин Ніколетта</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	147
<i>Ткачук Анжеліка</i> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	151
<i>Турко Богдана, Баб'як Іванна</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЩОДО ЗДІЙСНЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ОСВІТИ	155
РОЗДІЛ 5 ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА	
<i>Білак Мар'яна</i> ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ВКЛЮЧЕННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС	159
<i>Білик Олена, Скуба Олександра</i> ІНКЛЮЗИВНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	164
<i>Боршош Євгенія</i> ПРОБЛЕМИ ТА БАР'ЄРИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	168
<i>Іванцюк Олексій</i> НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ООП В УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)	171
<i>Кас'яненко Оксана, Марущинець Олександра</i> ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ	175
<i>Лоб Ольга</i> ВИКОРИСТАННЯ СЕНСОРНИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ ЗДО	179

<i>Палагнюк Ольга</i> КОМПЕТЕНТІСНА РАМКА ІНКЛЮЗИВНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ КАДРІВ І НАЦІОНАЛЬНІ МЕХАНІЗМИ ВПРОВАДЖЕННЯ	183
<i>Прилуцька Людмила</i> ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ПРИСТРОЇВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ З МЕТОЮ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ООП 5-6 КЛАСІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ (з досвіду роботи)	188
<i>Роспончук Мирослава</i> ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОГО ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	192
<i>Сопронюк Діана, Самсонюк Лариса</i> ВПЛИВ АРТТЕПАРІЇ НА ЕМОЦІЙНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ З ООП	195
<i>Суслинець Олександр</i> ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ІНФОРМАЦІЙНА ДОСТУПНІСТЬ	199
<i>Турко Богдана, Кізима Юліанна</i> ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	202
<i>Турко Богдана, Кравчишин Анна</i> ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОСНОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	204
<i>Фаловська Ірина</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	207
<i>Харьковська Тамара</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ США: ЕТАПИ РОЗВИТКУ	210
<i>Шкурина Аліна</i> ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛІЄНТНОСТІ У ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ ВІЙНИ ЯК СТРАТЕГІЧНЕ ЗАВДАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	214
<i>Штрейффер Валерія</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ПАРТНЕРСЬКОЇ КОМАНДИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГІЧНОГО СУПРОВОДУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В УКРАЇНІ	219
<i>Юрук Ірина</i> ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	223
<i>Яцканич Володимир</i> ІНКЛЮЗИВНІ ПРАКТИКИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ: ПІДТРИМКА УЧНІВ З ООП	225

РОЗДІЛ 6 ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	
<i>Білик Олена, Горзов Мирослава</i> МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ	229
<i>Брижак Надія, Желізняк Микола</i> ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЧЕРЕЗ ПОЗАУРОЧНУ ДІЯЛЬНІСТЬ	234
<i>Горват Маріанна, Лакатош Марина</i> ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНИХ ВЗАЄМОСТОСУНКІВ: ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ ЕКСКУРС КАТЕГОРІЇ «ТОЛЕРАНТНІСТЬ»	238
<i>Горват Маріанна, Фурінець Ірина</i> ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ	240
<i>Лілія Дерік</i> СУЧАСНИЙ УРОК У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: БАЛАНС МІЖ ТРАДИЦІЄЮ ТА ІННОВАЦІЄЮ	242
<i>Перепелиця Владислава, Мочан Тетяна</i> ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ПРОФЕСІЙ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	247
<i>Тяско Інна</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІНЬ ДОСЛІДЖУВАТИ НАУКОВО-ХУДОЖНІ ТЕКСТИ	250
<i>Фенцик Оксана, Денисенко Світлана</i> ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ПРИКМЕТНИКА	252
<i>Фенцик Оксана, Голіш Ніколетта</i> МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ АУДІАТИВНИХ УМІНЬ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	255
РОЗДІЛ 7 АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ, СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	
<i>Атрощенко Тетяна, Вереш Каріна</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА СУТНІСТЬ ОСОБИСТІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО <i>Ольга Банзерук</i> ВІКУ	259
<i>Банзерук Ольга</i> ГОТОВНІСТЬ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ	262

<i>Басараб Валерій, Ніка Добош</i> ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНЬОЇ ПРАЦІ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ДОСВІДУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	265
<i>Беспалько Леся, Ірина Печкар</i> МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ	269
<i>Іванова Вікторія, Продан Ганна</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	274
<i>Капелюх Аліна</i> ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	278
<i>Пинзеник Олена, Грибонос Христина</i> ДОСЛІДЖЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЗДО	283
<i>Попович Оксана, Тесличко Ярослава</i> ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ЯК КЛЮЧОВИЙ ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	286
<i>Потанчук Тетяна</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО ДО ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	289
<i>Рудницька-Юрійчук Ірина</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ БАТЬКІВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ЧИННИКА ПІДВИЩЕННЯ ОСВІТНІХ ДОСЯГНЕНЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	292
<i>Семенюк Вікторія</i> ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ	297
<i>Феєр Оксана, Добош Олена</i> ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ В ПРИВАТНИХ ЗДО ТА ОЦІНКА ЇХ ЯКОСТІ	300
<i>Фроленкова Надія, Мороз Людмила</i> ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНИЙ РОЗВИТОК СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ МІЖ ЗДО І СІМ'ЄЮ	305
<i>Ющик Людмила</i> ЕФЕКТИВНА ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ З БАТЬКАМИ ЯК ОСНОВА СПІЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ РОЗВИТКУ ДИТИНИ РАНЬОГО ВІКУ	310
РОЗДІЛ 8 ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ	

<i>Білей Тимур, Попович Оксана</i> УПРОВАДЖЕННЯ ПРИНЦИПІВ ЛЮДИНОЦЕНТРИЗМУ В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ	315
<i>Добош Олена, Бенкев Біанка</i> МІСЦЕ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ (LIFESCOMP) У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДИРЕКТОРА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	319
<i>Добош Олена, Дуда Олександра-Марія</i> УПРАВЛІНСЬКИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ	324
<i>Добош Олена, Сливка Яна</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ	327
<i>Малік Володимир, Трипольська Ольга, Сольона Ірина, Обуховська Оксана</i> УПРАВЛІНСЬКІ ПРОЦЕСИ ЩОДО ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ ТА РОЗРИВІВ	332
<i>Поринець Євгенія, Грегірчак Дмитро</i> ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТІ ЯК ЧИННИК ПОСИЛЕННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ АВТОНОМІЇ ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАД	337
РОЗДІЛ 9 ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ	
<i>Габовда Вікторія, Пинзеник Олена</i> ДОШКІЛЬНА ОСВІТА В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН У ХХІ СТОЛІТТІ	341
<i>Доброносова Юлія</i> ЕТИЧНІ ОРІЄНТИРИ ВИХОВАННЯ У ЛИСТУВАННІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ ТА СУЧАСНА ОСВІТНЯ КОМУНІКАЦІЯ	345
<i>Кузьма Ольга</i> КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОРІЄНТИР В ОСВІТІ ХХІ СТОЛІТТЯ	349
<i>Легета Мирослава, Пинзеник Олена</i> ДОШКІЛЬНА ОСВІТА В СТРУКТУРІ СИСТЕМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ В ХХІ СТОЛІТТІ	353
<i>Фізеші Октавія</i> ПОЧАТКОВІ ШКОЛИ З НАЦІОНАЛЬНИМИ МОВАМИ НАВЧАННЯ В ЗАКАРПАТТІ ХХ СТОЛІТТЯ	355

РОЗДІЛ 1 ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ТА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

Олена Білик

викладач, спеціаліст вищої категорії, викладач-методист, предметно (циклової) секції мистецьких та технологічних дисциплін
ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету»

Вікторія Лупак

спеціальність 013 «Початкова освіта»
фаховий молодший бакалавр
ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету»

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ І ТЕХНОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Сучасна педагогічна освіта в Україні, трансформована принципами компетентнісного підходу та інтегративними моделями навчання, спрямована на розвиток особистості майбутнього вчителя як активного суб'єкта освітнього процесу, здатного стимулювати творчий потенціал учнів. У контексті підготовки вчителів початкової школи особливе значення набуває формування творчої особистості через викладання мистецьких і технологічних дисциплін, де мистецька галузь (образотворче мистецтво, музика, театр) розвиває естетичне сприйняття та емоційну експресію, а технологічна (трудове навчання, дизайн, основи програмування) – практичні навички конструювання та інноваційного мислення. Цей дуалізм дисциплін створює синергетичний ефект, дозволяючи майбутньому педагогу освоювати методи фасилітації творчості, де теоретичні знання переходять у практичні стратегії організації уроків, що стимулюють уяву та критичне мислення молодших школярів.

Актуальність теми зумовлена трансформаціями освітньої парадигми, орієнтованої на реалізацію Державного стандарту початкової освіти, який наголошує на ключових компетентностях, таких як креативність і вміння

вчитися впродовж життя, що формуються через міжпредметні зв'язки [3, с. 133]. По-перше, підготовка майбутніх учителів до мистецьких і технологічних дисциплін вимагає переосмислення традиційних методик, де акцент на репродуктивному засвоєнні замінюється на проєктно-орієнтовані підходи, що розвивають здатність до генерації ідей і адаптації до викликів. По-друге, у умовах цифровізації та воєнних реалій, мистецькі дисципліни слугують інструментом емоційної стійкості, а технологічні – засобом конструктивного подолання проблем, формуючи в студента творчу особистість як інтегратора культурних і технічних практик [1, с. 78–79]. По-третє, перспективи педагогічної освіти передбачають STEAM-моделі (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics), де мистецько-технологічна інтеграція стає основою для виховання вчителя-інноватора, здатного створювати освітні середовища, що стимулюють дитячу творчість.

Наукова література висвітлює проблему через призму артпедагогіки та технологічної дидактики. Дослідники підкреслюють роль мистецьких дисциплін у розвитку образного мислення майбутнього педагога, де процес викладання стає механізмом саморозвитку [5, с. 242], а технологічні – у формуванні системного підходу до творчих завдань [2, с. 143–144]. Водночас, бракує комплексних концепцій, що синтезують ці дисципліни для формування творчої особистості вчителя початкової школи, з урахуванням вікових особливостей учнів та специфіки професійної підготовки. Це обумовлює потребу в теоретичному моделюванні, фокусуючись на унікальних аспектах, таких як інтегративні уроки, де мистецька імпровізація поєднується з технологічним моделюванням, сприяючи переходу від пасивного сприйняття до активного творення.

Метою роботи є теоретичне обґрунтування та моделювання методичного забезпечення формування творчої особистості майбутнього вчителя початкової школи у процесі викладання мистецьких і технологічних дисциплін.

Творча особистість майбутнього вчителя початкової школи визначається як інтегративна структура, що поєднує когнітивні (критичне мислення, генерація ідей), емоційні (емоційна експресія, емпатія) та діяльнісні (практичне

конструювання, імпровізація) компоненти, які забезпечують здатність до інновацій у педагогічній практиці [4, с. 10–12]. У контексті викладання мистецьких дисциплін, таких як образотворче мистецтво, цей процес активізується через естетичне сприйняття та створення художніх образів, де студент вчиться використовувати кольори та форми як засоби вираження ідей, що переноситься на уроки з учнями для стимулювання їхньої фантазії. Технологічні дисципліни, навпаки, розвивають аналітичне мислення через моделювання та конструювання, де майбутній педагог освоює алгоритми перетворення абстрактних концепцій у матеріальні продукти, формуючи навички системного підходу до творчих завдань [2, с. 144–145].

Обговорюючи роль цих дисциплін, слід відзначити їхню комплементарність: мистецькі методи стимулюють інтуїтивне, асоціативне мислення, тоді як технологічні – логічне, структуроване, що разом створює баланс для творчої особистості. Якщо в традиційній підготовці мистецькі дисципліни обмежувалися естетичним вихованням, а технологічні – технічними навичками, сучасний підхід передбачає їхню інтеграцію, де, наприклад, дизайн як синтез мистецтва й технології стає інструментом для створення інноваційних освітніх продуктів [1, с. 79–80]. Такий синтез узгоджується з принципами НУШ, де творчість розглядається не як ізольована якість, а як інструмент адаптації до змін, дозволяючи педагогу моделювати уроки, що поєднують малювання з програмуванням для розвитку уявлення учнів про світ.

Формування творчої особистості передбачає розвиток таких компетентностей, як мистецько-технологічна креативність (здатність комбінувати художні техніки з цифровими інструментами), рефлексивна фасилітація (аналіз власних творчих процесів для керівництва учнями) та інноваційна адаптивність (підбір методик під індивідуальні потреби молодших школярів) [3, с. 133]. У процесі викладання мистецьких дисциплін студенти опановують компетентність емоційно-естетичного сприйняття, де через інтерпретацію творів мистецтва вчать розпізнавати символи та метафори, що переноситься на педагогічну практику для стимулювання невербального

вираження ідей у дітей. Технологічні дисципліни доповнюють це практичною компетентністю конструювання, де майбутній учитель освоює етапи від ідеї до прототипу, формуючи вміння оцінювати ефективність творчого продукту [2, с. 145–146].

Порівнюючи, мистецькі компетентності акцентують суб'єктивний, експресивний аспект творчості, тоді як технологічні – об'єктивний, функціональний, що разом забезпечують цілісність особистості педагога. У професійній діяльності в початковій школі ці компетентності реалізуються через інтегровані уроки, наприклад, створення цифрових колажів, де учні поєднують малювання з простим кодуванням, розвиваючи в учителя навички модерації групової творчості. Обговорення показує, що такий розвиток компетентностей не лише збагачує педагогічний арсенал, але й сприяє самореалізації вчителя, перетворюючи викладання на процес постійного творчого пошуку [5, с. 242].

Одним з ключових результатів є розроблена модель інтеграції, що складається з трьох рівнів: базового (теоретичне осмислення зв'язків між дисциплінами), операційного (практичні воркшопи з моделювання уроків) та рефлексивного (аналіз творчих продуктів). На базовому рівні студенти вивчають теоретичні основи, де мистецькі дисципліни вводять поняття "творчий імпульс" через аналіз робіт Пікассо, а технологічні – "структуру інновації" через принципи LEGO-конструювання [4, с. 11]. Операційний рівень передбачає створення гібридних проєктів, таких як "Арт-робот", де художній дизайн поєднується з програмуванням, дозволяючи майбутньому вчителю відпрацювати фасилітацію для груп молодших школярів.

Рефлексивний рівень фокусується на самоаналізі, де студенти ведуть "творчий журнал", фіксуючи етапи розвитку ідей, що стимулює метакогнітивні навички. Ця модель адаптована до програм педагогічних ВНЗ, де інтеграція реалізується через міжпредметні модулі, наприклад, семестровий курс "Мистецтво і технології в початковій освіті" [1, с. 80–81]. Обговорюючи модель, варто підкреслити її гнучкість: для студентів з гуманітарним нахилом акцент на мистецькій імпровізації, для технічних – на алгоритмізації творчого процесу, що

забезпечує індивідуалізацію підготовки. У контексті професійної діяльності така інтеграція дозволяє вчителю створювати уроки, де технологічний прототип стає мистецьким об'єктом, збагачуючи досвід учнів.

Рефлексія як метод формування творчої особистості передбачає систематичний аналіз власної педагогічної діяльності, де майбутній учитель оцінює, як мистецькі та технологічні дисципліни впливають на його креативність. Рекомендовані інструменти включають портфоліо творчих робіт (збірка ескізів, прототипів і рефлексійних нотаток), рубрики самооцінки (за критеріями оригінальності, функціональності та емоційного впливу) та групові дискусії (обмін досвідом викладання) [3, с. 133–134].

Теоретичне обґрунтування формування творчої особистості майбутнього вчителя початкової школи у процесі викладання мистецьких і технологічних дисциплін дозволяє стверджувати, що інтегративні моделі з рефлексивними методами забезпечують синтез естетичного та практичного компонентів, розвиваючи компетентності креативності та фасилітації. Розроблені підходи сприяють переходу від теоретичної підготовки до професійної майстерності, де педагог стає каталізатором дитячої творчості. Перспективи досліджень полягають у емпіричній апробації моделей у різних регіонах та інтеграції штучного інтелекту для персоналізованих творчих завдань. Запропоновані рекомендації можуть бути імплементовані в освітні стандарти, посилюючи розвиток педагогічної освіти.

Список використаних джерел

1. Дяченко А. В., Поп'юк Х.-М. І. Професійна підготовка майбутніх учителів до застосування дизайну і технологій у початковій школі // Молодий вчений. – 2021. – № 1 (93). – С. 78–81.
2. Зорочкіна Т. С., Здір Д. Р. Формування STEM-компетентності майбутніх учителів початкових класів // Педагогічна освіта: методологія, теорія, технології : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. – Ужгород-Кропивницький : Видавництво «Код», 2024. – С. 143–147.
3. Котелянець Н. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів до формування творчої активності учнів // Педагогічна освіта: методологія, теорія, технології : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. – Умань : УДПУ імені П. Тичини, 2024. – С. 133–134.
4. Семеног О. М. Навчання української мови і літератури у вимірах ключових компетентностей : метод. посіб. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2023. – 212 с.
5. Сербенівська І. Розвиток творчого мислення учнів початкової школи // Педагогічна

освіта: методологія, теорія, технології : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. – Умань : УДПУ імені П. Тичини, 2024. – С. 242–243.

Ірина Дарманська

доктор педагогічних наук, професор

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Слободян Анастасія

спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»

другий (магістерський) рівень вищої освіти

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

PROJECT-BASED LEARNING FOR PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT

The modern higher education system aims to develop competent, creative, and independent specialists capable of effective professional activity in conditions of constant change and growing societal demands. One of the leading approaches to achieving these goals is project-based learning, which combines students' theoretical knowledge with practical activities. The use of the project method in the educational process contributes to the development of professional competencies, critical thinking, responsibility, communication skills, and the ability to work in a team. That is why the relevance of researching the role of project-based learning in the formation of students' professional competence is indisputable.

Among scientists and practicing educators who actively research issues related to preparing students for the implementation and use of project technologies in the educational process, it is worth noting I. Kravchenko, I. Kovalenko, N. Myronchuk, V. Pavlova, O. Pechota, L. Savchenko, K. Safyan, and others. Their scientific works are devoted to revealing the pedagogical conditions for the effective application of the project method, the formation of professional competencies of future specialists, as well as the development of methodological recommendations for the organization of project activities in educational institutions.

Researchers emphasize that project-based learning is a powerful tool for integrating the knowledge, skills, and abilities acquired by students in the process of theoretical training with real professional situations. This approach promotes the

development of independence, initiative, creative thinking, and the ability to analyze and make decisions. The researchers also pay special attention to the issue of pedagogical support for students in the process of project implementation, as the role of the teacher is changing — they are not only a source of knowledge, but also a mentor, consultant, and moderator of the educational process.

Among contemporary studies devoted to preparing students for the application of project technologies in professional activities, there is a common opinion among scientists regarding the significant potential of this method. Project activity is considered an effective tool for forming professional competencies, developing independence, creativity, critical thinking, responsibility, and planning skills in future specialists.

In particular, N. Myronchuk emphasizes that student participation in project tasks contributes to the formation of the ability to self-organize, set goals, use time and resources effectively, and develop reflective skills, which are important components of professional growth [4]. L. Savchenko and K. Safian note that the use of project technologies allows combining theoretical knowledge with practical experience, stimulates creative thinking, develops communication skills, teamwork skills, and the ability to self-control. The authors also emphasize that project activities create opportunities for modeling real professional situations and taking into account the individual characteristics of students [6].

O. Kobernik points out that the project method not only helps students master the educational material, but also develops practical skills—planning, coordination, organization, and evaluation of performance results. At the same time, special attention is paid to creating a favorable educational environment, including methodological support for teachers, the possibility of using interdisciplinary approaches, and resource provision [2].

The studies by O. Aliksyichuk and V. Fedorchuk emphasize that project technologies are an important means of modernizing the educational process, promoting the integration of theory and practice, and developing decision-making, organizational, and responsibility skills. The authors provide examples of the effective

use of project activities in the training of future primary school teachers, in particular through the phased implementation of tasks, interactive methods, and visual tools for structuring knowledge [7].

V. Pavlova notes that project-based learning not only helps master's students consolidate their theoretical knowledge, but also develops professional qualities such as creativity, initiative, critical and flexible thinking. She pays particular attention to didactic aspects: project planning, teacher support, feedback, and discussion of results [5].

The project method is based on the principle of achieving a specific, practically or theoretically significant result, which must be clearly presented and suitable for use in real life. To this end, students develop the ability to think independently, identify problems and seek ways to solve them, integrating knowledge from different subject areas, predict consequences and build logical connections between actions and results. In this case, the process of solving a problem takes on the characteristics of project activity.

Project activity implements the principle of person-oriented learning through the independent choice of a topic that corresponds to the interests and needs of students, which forms an understanding of the relevance of acquiring knowledge and develops applied competencies. An educational project is a form of collective activity with a clear goal, defined methods and means of interaction, aimed at obtaining a specific product — material or intellectual.

The method is unique in that it integrates various active techniques: group work, brainstorming, discussions, role-playing, and reflection, which contribute to the development of key educational competencies. Project technology is most effective when performing creative or research tasks that require an interdisciplinary approach, such as analyzing socio-economic processes, preparing thematic publications, or multimedia projects.

The effective implementation of partnership cooperation in higher education institutions requires a comprehensive approach that combines organizational, pedagogical, and psychological components. Partnership should be viewed not only as

a way of organizing the educational process, but also as a value that shapes a culture of collaboration based on trust, mutual respect, and responsibility. This approach is based on the principles of social constructivism, cognitive psychology, and competency theory, which emphasize the importance of active student participation, experience sharing, and joint problem solving.

Key mechanisms include:

1. Student support structures, including mentoring programs that combine theory and practice, develop creativity, individual abilities, and communication skills.
2. Organization of the educational space as a platform for teamwork: creation of small groups, definition of roles, development of leadership and self-regulation.
3. Interactive technologies — role-playing games, case studies, debates, brainstorming, facilitation; use of digital platforms for remote work and motivation support.
4. Monitoring and evaluation — collecting feedback, analyzing results, adapting tasks to student needs, monitoring the effectiveness of teamwork.
5. Professional development of teachers — training, seminars, exchange of experience, development of facilitation and teamwork skills.
6. Corporate culture — internal standards of interaction, motivation system, and shared values.

Mentoring is particularly important, as it helps students gain practical experience, boosts their confidence, and prepares them for independent professional activity. Teamwork ensures active knowledge sharing and develops responsibility and leadership skills.

Interactive methods stimulate critical thinking, creativity, and decision-making, while digital platforms enable effective remote interaction. Systematic assessment allows tasks to be tailored to students' individual needs and supports team productivity.

Professional development of teachers through training and seminars contributes to the dissemination of best practices and the improvement of pedagogical competence. The development of the institution's corporate culture shapes shared values and responsibility, integrating academic activities with social needs.[1]

Structured planning of educational projects with clear stages, tasks, and feedback increases the effectiveness of teamwork, creativity, and professional autonomy of students. Partnerships develop not only cognitive but also social and emotional skills—communication, conflict resolution, teamwork, and adaptability.

The use of modern innovative and remote methods in project activities plays a key role in training future teachers, promoting the development of professional skills, creative and critical thinking, and independence. The integration of digital platforms, cloud services, gamification, virtual and augmented reality ensures effective team and individual work, stimulates interdisciplinary and international cooperation, and increases student motivation and engagement in the learning process. Thanks to pedagogical support, mentoring programs, facilitation, and formative assessment, students master the skills of planning, project organization, communication, and self-analysis, which allows them to confidently apply innovative educational technologies in real professional practice.

List of references:

1. Бондар Ю.В. Розвиток креативності майбутніх педагогів засобами проєктних технологій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2023. Випуск 67. С. 74-87.
2. Коберник О.М. Підготовка майбутніх учителів до застосування проєктної технології у професійній діяльності. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/4626/1/Pidgotovka_majbutnix_uchy%60teliv_do_zastosuvannya_proektnoyi%20texnologiyi_u_profesijnij_diyal%60nosti.pdf (дата звернення: 29.10.2025).
3. Листопад О., Мардарова І., Гуданич Н. Розвиток проєктної культури майбутніх педагогів в освітньому середовищі закладу вищої освіти. *Наукові записки БДПУ*. 2023. Вип. 3. С. 485-497.
4. Мирончук Н.М. Застосування методу проєктів у підготовці майбутніх викладачів до самоорганізації в професійній діяльності. *Проблеми освіти*. 2017. Вип. 87. С. 191-196.
5. Павлова В. Дидактичні аспекти застосування проєктної технології навчання в підготовці магістрів освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2019. Вип. 23. Том 3. С. 100-104.
6. Савченко Л.О., Саф'ян К.Ю., Коваленко І.В. Використання проєктної діяльності у професійній підготовці майбутніх викладачів. *Наукові записки*. 2022. Вип. 207. С. 53-58.
7. Федорчук В.В., Аліксійчук О.С. Проєктні технології у підготовці майбутнього вчителя початкової школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2021. Випуск 30 (1). С. 367-381.

Тамара Бондар

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки дошкільної,
початкової освіти та освітнього менеджменту,
Мукачівський державний університет

ФОРМУВАННЯ ПОВАГИ ДО ОСВІТИ

Загальновизнаним є постулат, що виховання відповідальних громадян забезпечує розвиток демократичної держави. Численні вітчизняні законодавчі ініціативи в галузі освіти чітко декларують вимоги до формування громадянина. Наприклад, Закон України «Про освіту» вбачає мету освіти в усебічному розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства. Від закладів освіти очікують розвитку талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей здобувачів освіти. Розвиток людини як особистості також мусить бути спрямований на формування цінностей і компетентностей, необхідних для успішної самореалізації, що уможливлює виховання відповідальних громадян. Відповідальність оцінюють через здатність людини робити свідомий соціальний вибір і спрямовувати свою діяльність на користь іншим людям та суспільству загалом. Практичним результатом відповідальності громадян називають збагачення інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу. Крім того, у законі чітко акцентовано залежність майбутнього країни від рівня освіченості її громадян, оскільки підвищення їхнього освітнього рівня забезпечує сталий розвиток України та уможливлює європейський вектор поступу держави.

Реалізація цього багаторівневого завдання на практиці відображає сутність напрямів реформування освіти в Україні. Державні ініціативи спрямовані на зміцнення ролі школи у вихованні цілісної особистості, відповідального й активного громадянина. Попри усвідомлення ключової ролі освіти в процесі підготовки відповідальних громадян, нині освітня система України постає перед такими ж масштабними труднощами, як і в перші роки після проголошення незалежності. Ця ситуація суттєвою мірою зумовлена численними

нереалізованими законодавчими ініціативами, які протягом десятиліть не були повністю втілені в освітню політику та практику.

У руслі дослідження варто проаналізувати кілька законодавчих ініціатив, що були покликані кардинально змінити систему освіти України, а також описати їхній позитивний вплив на реформування освіти, окреслити основні чинники, що гальмували реалізацію амбітних планів.

Першим кроком на шляху до розбудови системи освіти незалежної України вважаємо ухвалення Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття»), що почали реалізовувати з 1993 р. Вітчизняні дослідники модернізації освіти в Україні (В. Андрущенко, О. Якимчук) зазначають, що саме Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття») закладає фундамент для початку рішучих змін у царині освіти та окреслює передумови для позитивних перетворень [6]. Такими є виокремлені пріоритети, стратегічні завдання та шляхи розвитку. Ця програма задекларувала спрямованість стратегії розвитку освіти в перші десятиріччя становлення української незалежної держави на зміцнення національної системи освіти; необхідність адаптації до ринкових і демократичних перетворень, що уможливило входження освіти України в європейський освітній простір. Пріоритетом освіти визнаний розвиток особистості й формування громадянина, здатного самостійно та вільно мислити й діяти [2].

Через два роки під час обговорення виконання Програми на перших парламентських слуханнях «Про стан освіти в Україні» 17 лютого 1995 р. публічно визнано наявність суперечностей у реалізації Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття»). Констатовано відсутність економічних умов для її виконання, неналежний рівень соціального захисту учасників освітнього процесу, наявність фактів порушення прав громадян на здобуття освіти, повільне оновлення змісту освіти, необхідність удосконалення мережі закладів вищої освіти різних форм власності, неналежний рівень кадрового забезпечення освіти і науки [6]. Оцінюючи роль Програми, науковець А. Мазак наголошує на невиконанні багатьох положень, зокрема на нездатності

системи управління освітою «децентралізуватися», відсутності альтернативи й конкуренції державним закладам освіти [1], а також умов для участі громадськості в процесі вироблення та ухвалення рішень щодо освіти (С. Кириченко).

У 2002 році ухвалено один зі стратегічних документів – Національну доктрину розвитку освіти, де акцентовано роль освіти як стратегічного ресурсу, що уможливорює поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету й конкурентоспроможності держави на міжнародній арені. Водночас держава визнає, що темпи та глибина перетворень не повною мірою задовольняють потреби особистості, суспільства й держави. Нині постає низка викликів (глобалізація, зміна технологій, перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку, необхідність створення умов для розвитку, самоутвердження та самореалізації особистості протягом життя), подолання яких потребує радикальної модернізації освітньої галузі. Держава зобов'язується забезпечити пріоритетність розвитку освіти і науки, першорядність розв'язання нагальних проблем [3].

Наступним кроком у розвитку освіти вважаємо ухвалення 2013 року «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», де констатовано, що «нинішній рівень освіти в Україні не дає їй змоги повною мірою виконувати функцію ключового ресурсу соціально-економічного розвитку держави і підвищення добробуту громадян». Освіта і наука мають низьку престижність у суспільстві. Стан навчально-матеріальної бази мережі дошкільних і позашкільних навчальних закладів не задовольняє потреби населення. Потребує якісного поліпшення освіта дорослих, діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти, структурних підрозділів закладів вищої освіти, на базі яких відбувається перепідготовка та підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Держава визнає стан фінансового та матеріально-технічного забезпечення системи освіти незадовільним, а рівень оплати роботи працівників освіти і науки – низьким.

Водночас перед освітою XXI століття постає ще складніше завдання – забезпечити розвиток мислення, орієнтованого на майбутнє, – підготувати випускника, який не лише має глибокі теоретичні знання, а й здатний самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, в умовах переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян [4].

Після завершення чинності Національної стратегії розвитку освіти змінився загальний підхід до стратегічного планування в освітній сфері. Замість одного комплексного документа почали з'являтися окремі галузеві стратегії, спрямовані на розвиток конкретних напрямів освіти. Одним із таких документів є «Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки» (23 лютого 2022 р.), де вперше за історію незалежної держави визнано суттєву недофінансованість освіти. Зроблено покликання на статтю 78 Закону України «Про освіту», де рівень асигнування на освіту становить не менше ніж 7 відсотків валового внутрішнього продукту за кошти державного, місцевих бюджетів та інших джерел, не заборонених законодавством. У Стратегії зауважено, що майже всі роки незалежності України обсяг фінансування освіти був меншим від цього показника. Проблеми в системі вищої освіти, суттєві зовнішні та внутрішні виклики створюють ризики й негативно впливають на можливості подальшого розвитку. Отже, недостатній рівень фінансування системи вищої освіти, неефективне управління та використання ресурсів, недостатній прояв соціальної відповідальності, незабезпечення рівноправності й автономності закладів вищої освіти ідентифіковані як ключова проблема. Уперше держава визнала недотримання послідовності в реалізації державної політики та в управлінні системою вищої освіти [5].

Унаслідок такого неповажного ставлення до освіти, накопичено низку проблем, які потребують нагального розв'язання. На сьогодні очевидний розрив між системою вищої освіти та ринком праці. Попри численні вимоги Національного агентства із забезпечення якості освіти, відсутні механізми зворотного зв'язку між роботодавцями й закладами вищої освіти. Простежувана

незбалансованість прав і відповідальності науково-педагогічних працівників, суттєве професійне перевантаження і вигорання, відсутність реальної (наявність непослідовної) автономності закладів вищої освіти. Накопичення невиконаних реформ створює структурну нестабільність, що гальмує модернізацію, посилює управлінську фрагментарність і поглиблює дисбаланс між декларованими цілями та реальним станом освіти. Унаслідок системних проблем, у суспільстві з'явилася недовіра до закладів вищої освіти на тлі втрати освітою престижу уваги з боку держави. Зарубіжні та вітчизняні автори, які досліджують процес реалізації законодавчих ініціатив у царині освіти, суголосні в думці, що педагогічний працівник (вихователь, учитель, викладач) є ключовою фігурою, від якої залежить успішність чи неуспішність законодавчої ініціативи. Держава повинна терміново підвищити престиж учителя, оскільки саме від цього безпосередньо залежить і підвищення престижу освіти загалом. Лише за таких умов освітня система зможе якісно виконувати стратегічне замовлення держави та суспільства.

Список використаних джерел:

1. Мазак, АВ., 2005. 'Управління освітньою галуззю в умовах становлення громадянського суспільства в Україні: регіональний аспект: Дис. ... канд. наук з держ. управління: 25.00.02', Національна академія державного управління при Президентові України, К., 199 с.
2. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»): постанова Кабінету Міністрів України № 896 від 03.11.1993 р. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=896-93-%EF> (дата звернення: 08.10.2025).
3. Про Національну доктрину розвитку освіти: затв. Указом Президента України від 17.04.2002 № 347/2002. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення: 13.10.2025).
4. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: затв. Указом Президента України 25 червня 2013 року за № 344/2013. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 06.10.2025).
5. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки: розпорядження Кабінету Міністрів України № 286-р від 22.02.2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text> (дата звернення: 06.10.2025).
6. Якимчук О. І. Історичне значення та суперечності реалізації державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»). *Освітній дискурс*. 2018. Вип. 8 (9–10). С. 80–91.

Ольга Куцик

викладач, спеціаліст вищої категорії,
викладач-методист, предметно (циклової)
секції мистецьких та технологічних дисциплін
ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий
коледж Мукачівського державного
університету»

Кароліна Довгомеля

спеціальність 013 «Початкова освіта»
фаховий молодший бакалавр
ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий
коледж Мукачівського державного
університету»

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ФАХОВОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПОЧАТКОВА ОСВІТА» ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Фахова передвища педагогічна освіта в Україні, як рівень професійної підготовки на основі повної загальної середньої освіти, відіграє ключову роль у формуванні професійно-педагогічної ідентичності здобувачів спеціальності «Початкова освіта». Професійно-педагогічна ідентичність, як усвідомлення себе як педагога з унікальними навичками та цінностями, розвивається через художньо-творчу діяльність, що включає образотворче мистецтво, музику, драматичну гру та інші форми творчості [1, с. 12]. У контексті Нової Української Школи (НУШ) ця ідентичність є основою для підготовки вчителів, здатних працювати з учнями віком 6–10 років, розвиваючи їхній творчий потенціал.

Художньо-творча діяльність у фаховій освіті дозволяє здобувачам не лише освоювати методичні навички, але й формувати особистісну ідентичність через рефлексію над власною творчістю. Наприклад, проєкт з створення ескізів уроків поєднує художню творчість з педагогічним плануванням, що сприяє усвідомленню ролі педагога [2, с. 145]. Психолого-педагогічні засади цього процесу базуються на теорії ідентичності Еріка Еріксона, яка наголошує на формуванні ідентичності через соціальні взаємодії, а також на концепціях творчого саморозвитку, що акцентують увагу на художній діяльності як засобі самопізнання [3, с. 56]. У спеціальності «Початкова освіта» художньо-творча

діяльність є частиною освітньо-професійних програм, спрямованих на розвиток ідентичності.

Актуальність дослідження зумовлена потребою в формуванні сильної професійно-педагогічної ідентичності для ефективної роботи в НУШ, де недостатня ідентичність може призвести до професійного вигорання. Аналіз розвитку ідентичності засобами художньо-творчої діяльності дозволяє визначити ефективні стратегії та сформулювати рекомендації для вдосконалення навчальних програм [4, с. 78]. Дослідження цієї теми є важливим для подолання викликів, пов'язаних із недостатньою увагою до особистісного розвитку здобувачів у фаховій освіті.

Професійно-педагогічна ідентичність є динамічним процесом, що включає усвідомлення цінностей, навичок і ролі педагога. Художньо-творча діяльність, як-от створення арт-проектів, допомагає здобувачам рефлексувати над своєю професійною роллю [5, с. 89]. Це сприяє формуванню ідентичності, що є основою для ефективної роботи з учнями в початковій школі.

Метою дослідження є аналіз психолого-педагогічних засад розвитку професійно-педагогічної ідентичності здобувачів фахової освіти спеціальності “Початкова освіта” засобами художньо-творчої діяльності. Дослідження спрямоване на виявлення ефективних методів розвитку ідентичності, оцінку їхньої реалізації в навчальному процесі фахової передвищої освіти, а також на розгляд педагогічних можливостей і перешкод у формуванні ідентичності здобувачів.

Розвиток професійно-педагогічної ідентичності здобувачів фахової освіти спеціальності “Початкова освіта” засобами художньо-творчої діяльності є ефективним засобом для формування їхньої особистісної та професійної зрілості. Цей розвиток включає рефлексію над власною творчістю, що дозволяє здобувачам усвідомити свою роль як педагога. Наприклад, проєкт з створення ескізів уроків поєднує художню творчість з педагогічним плануванням, що сприяє формуванню ідентичності через самовираження [2, с. 145]. Такі проєкти допомагають здобувачам розвивати уяву та емоційну виразність, що є основою

для роботи з учнями в початковій школі.

Художньо-творча діяльність, як-от малювання чи ліплення, сприяє розвитку емоційної компетентності здобувачів. Заняття з малювання "Мій педагогічний портрет" дозволяє студентам виражати свої цінності та ідеали професії, що формує їхню ідентичність [3, с. 56]. Для здобувачів з різними стилями навчання можуть бути додані групові дискусії, що забезпечує їхню участь. Цей процес дозволяє здобувачам рефлексувати над своєю професійною роллю, що є психологічною основою розвитку ідентичності.

Драматична гра як метод художньо-творчої діяльності сприяє розвитку соціальної компетентності. Проєкт "Театр педагогічних ролей" навчає здобувачів створювати сценки, де вони грають роль вихователя, що допомагає усвідомити відповідальність професії [4, с. 78]. Для здобувачів з порушеннями мовлення пропонуються пантоміми, що сприяє їхній участі. Психологічний ефект полягає в тому, що драматична гра знижує соціальну тривожність і сприяє формуванню професійної ідентичності.

Музика як форма творчої діяльності є ефективним для розвитку емоційної ідентичності. Заняття "Музичний автопортрет" дозволяє здобувачам створювати мелодії, що відображають їхні професійні мрії, що сприяє саморефлексії [5, с. 89]. Для здобувачів з порушеннями слуху додаються візуальні ритмічні ефекти, що забезпечує їхню участь. Цей підхід дозволяє здобувачам розвивати емоційну стабільність, що є важливим для професії педагога.

Аплікація як метод творчої діяльності сприяє розвитку композиційного мислення. Тренінг "Аплікація професійних цінностей" навчає здобувачів створювати композиції, що символізують їхню ідентичність, що допомагає усвідомити професійні цінності [1, с. 12]. Для здобувачів з порушеннями моторики використовуються великі елементи, що полегшує їхню участь. Цей процес формує в здобувачах навички, які є важливими для роботи в початковій школі.

Ці методики мають низку педагогічних переваг. По-перше, вони сприяють рефлексії над професією. По-друге, вони розвивають емоційну компетентність.

По-третє, вони підтримують соціальну взаємодію [2, с. 145]. Наприклад, проєкт "Художній автопортрет" поєднує малювання з рефлексією, стимулюючи формування ідентичності.

Впровадження художньо-творчої діяльності пов'язане з педагогічними викликами. По-перше, доступність матеріалів: не всі заклади мають ресурси для творчості [5, с. 89]. По-друге, здобувачі можуть не мати досвіду, що потребує тренінгів [4, с. 78]. По-третє, адаптація до індивідуальних стилів навчання вимагає зусиль [3, с. 56]. Для вирішення цих проблем потрібні інвестиції в ресурси, підвищення кваліфікації та розробка методичних матеріалів.

Практичні аспекти включають врахування психологічного комфорту здобувачів. Якщо здобувач з порушеннями моторики відчуває труднощі з малюванням, це може викликати напругу [1, с. 12]. Педагогічний підхід передбачає використання м'яких матеріалів, що зменшує психологічний тиск. Технічні проблеми, як-от відсутність матеріалів, ускладнюють реалізацію. Наприклад, без паперу здобувачі не зможуть створювати аплікації [2, с. 145]. Розв'язання цього питання вимагає альтернативних планів, таких як використання тканини.

Методика також передбачає моніторинг прогресу здобувачів. Після заняття з музики викладач може вести щоденник спостережень, фіксуючи, як здобувач освоює завдання, що допомагає адаптувати майбутні заняття [4, с. 78]. Для здобувачів з тривожністю пропонуються заспокійливі вправи, такі як малювання вільних форм, що сприяє їхній стабільності. Психологічний ефект виявляється в тому, що моніторинг дозволяє вчасно реагувати на емоційні потреби.

Розвиток професійно-педагогічної ідентичності здобувачів фахової освіти спеціальності "Початкова освіта" засобами художньо-творчої діяльності є ефективним засобом для формування їхньої особистісної та професійної зрілості. Він базується на принципах рефлексії над творчістю, що сприяє усвідомленню ролі педагога. Ці методики дозволяють розвивати емоційну компетентність, соціальну компетентність та самоусвідомлення здобувачів.

Розвиток ідентичності пов'язаний з педагогічними викликами, такими як

доступність матеріалів, досвід здобувачів та адаптація до індивідуальних стилів. Для їх вирішення необхідні інвестиції в ресурси, підвищення кваліфікації та розробка методичних матеріалів. Перспективи розвитку включають інтеграцію з новими методиками, дистанційне навчання та створення професійних спільнот, що сприятиме розвитку фахової освіти.

Список використаних джерел

1. Борова В. Є. Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників : [монографія]. Київ : Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2023. 180 с.
2. Борова В. Є. та інші. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх педагогів : [монографія]. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2020. 150 с.
3. Ребуха Л. З. Інноваційні технології початкової освіти : [монографія]. Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2023. 180 с.
4. Товканець Г. В. Нова грамотність і ключові компетентності в умовах реформування початкової освіти : [монографія]. Ужгород : РІК-У, 2022. 200 с.
5. Товканець Г. В. Професійна підготовка компетентних фахівців в умовах сучасних викликів : [збірник]. Ужгород : Ужгородський університет, 2023. 150 с.

Аліна Єрмоленко

спеціаліст вищої категорії,
викладач Дніпровського політехнічного
фахового коледжу

МЕРЕЖЕВА ОСВІТА ЯК СЕРЕДОВИЩЕ ДЛЯ ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ

Освітній простір ХХІ століття стрімко змінюється під впливом цифрових технологій, глобалізації знань і розвитку інформаційного суспільства. Сьогодні освітній процес неможливо уявити без цифрового середовища, відкритих онлайн-платформ, віртуальних курсів і дистанційної взаємодії. У цьому контексті особливого значення набуває **мережева освіта** – нова модель навчання, що відкриває широкі можливості для персоналізації, тобто побудови індивідуальних освітніх траєкторій відповідно до потреб, інтересів та здібностей кожного здобувача освіти [4; с.12].

Персоналізація освіти в умовах мережових технологій передбачає

використання цифрових ресурсів, аналітики навчальних даних, гейміфікації, адаптивних платформ та онлайн-комунікації. Такий підхід сприяє формуванню активного, самостійного та мотивованого суб'єкта навчання, який здатний управляти власним освітнім процесом.

Метою статті є обґрунтування теоретичних і методичних засад мережевої освіти як середовища для персоналізації, а також визначення ефективних педагогічних умов її впровадження у закладах фахової передвищої освіти.

Поняття «мережева освіта» розглядається в сучасній педагогічній науці як форма організації навчання, що базується на інтеграції освітніх ресурсів у мережі Інтернет, використанні дистанційних технологій, електронного контенту та спільнот практики [2; с.36].

За визначенням О. Спіріна, мережева освіта – це **система взаємодії суб'єктів навчання на основі цифрових комунікацій, у якій кожен учасник є одночасно носієм і споживачем знань**. Вона орієнтована на побудову відкритого освітнього простору, що долає географічні, часові та соціальні бар'єри.

Ключовими принципами мережевої освіти є:

- **доступність** – навчання можливе будь-де й будь-коли;
- **гнучкість** – варіативність форм і методів навчання;
- **відкритість** – залучення до процесу навчання партнерів з інших установ і спільнот;
- **інтерактивність** – активна взаємодія між викладачем і студентом;
- **співпраця** – створення спільних освітніх продуктів через цифрові інструменти [4; с. 16].

Мережева освіта, як зазначають західні дослідники, ґрунтується на теорії **конективізму**, відповідно до якої знання формуються у взаємозв'язках між людьми, технологіями й інформаційними джерелами. У цьому середовищі студент не просто отримує знання, а створює власну мережу ресурсів, у межах якої навчається, співпрацює й розвивається.

Персоналізація навчання – це не лише урахування індивідуальних

особливостей здобувачів освіти, а й **переорієнтація освітнього процесу з викладацької на студентоцентричну модель** [1; с. 214].

Н. Морзе та Л. Варченко-Троценко підкреслюють, що персоналізація є основою цифрової трансформації освіти, адже дозволяє будувати індивідуальні траєкторії розвитку, підтримувати мотивацію, формувати навички самонавчання та саморегуляції [3; с. 36].

У практичному вимірі персоналізація реалізується через **адаптивні навчальні системи**, що автоматично підлаштовують зміст і складність матеріалу під користувача, **аналітику навчальних даних**, яка допомагає визначити прогрес і слабкі місця; **гейміфікацію**, що підвищує мотивацію та залучення; **цифрові платформи** (Google Classroom, Moodle, Prometheus), які дозволяють викладачу диференціювати завдання та оцінювання.

Мережева освіта створює умови для реалізації персоналізації завдяки гнучкому доступу до ресурсів, можливості самостійного вибору темпів і засобів навчання, а також формуванню спільнот, де кожен учасник може виступати не лише студентом, а й наставником чи консультантом.

Для ефективної персоналізації в мережевій освіті викладач має виконувати роль **модератора, фасилітатора та тьютора**, який допомагає студенту орієнтуватися в освітньому просторі, добирати ресурси, здійснювати самоконтроль та рефлексію. Також важливо підтримувати баланс між автономією здобувача освіти та педагогічним супроводом

Таке середовище сприяє розвитку **автономності, цифрової компетентності й відповідальності** студентів за власне навчання, що особливо важливо у фаховій передвищій освіті.

У Дніпровському політехнічному фаховому коледжі реалізація персоналізації здійснюється через мережеві освітні курси, інтерактивні навчальні модулі, дистанційні проекти та спільні міждисциплінарні завдання. Такий підхід дозволив підвищити рівень самостійної роботи студентів, покращити комунікацію між учасниками освітнього процесу та забезпечити гнучкість навчальних програм.

Перспективними напрямками розвитку персоналізації в мережевій освіті зокрема є: використання **штучного інтелекту** для автоматичного підбору навчальних матеріалів, упровадження **аналітичних платформ** для моніторингу освітніх досягнень; розвиток **міжнародної співпраці** через участь у відкритих онлайн-курсах; формування **цифрових освітніх екосистем**, у яких студент стає активним творцем знань.

Мережева освіта відкриває нові можливості для реалізації персоналізації освітнього процесу. Вона дозволяє створювати індивідуальні освітні траєкторії, розвивати самостійність здобувачів освіти, підвищувати мотивацію та ефективність навчання. Успішне впровадження персоналізації потребує методичної підготовки викладачів, технологічного забезпечення й формування цифрової культури в закладі освіти.

Таким чином, мережева освіта є не лише технологічним інструментом, а **новою педагогічною парадигмою**, у центрі якої – особистість здобувача освіти, його потреби, можливості та прагнення до саморозвитку.

Список використаних джерел:

1. STEAM-освіта: від теорії до практики»: матеріали конференції – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2024. – 406 с.
2. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті:словник. – К.: ЦП Компрінт, 2019. – 134 с.
3. Морзе Н. В., Варченко-Троценко Л. О. Персоналізація навчання в умовах цифрової освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2020, № 77(3), с. 34–45.
4. Спірін О. М. Мережева освіта як нова парадигма навчання. *Освіта і суспільство*, 2021, № 2(15), с. 11–19.

Марія Комісарик

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Наталія Семотюк

спеціальність 016 Спеціальна освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ РУК У ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Проблема розвитку дрібної моторики рук у дітей із мовленнєвими порушеннями посідає важливе місце в сучасній логопедичній та психолого-педагогічній науці. Вона набуває особливої актуальності у зв'язку зі зростанням кількості дітей, які мають труднощі мовленнєвого розвитку, що простежується як у вітчизняних, так і в зарубіжних дослідженнях [6]. Порушення артикуляційних процесів, фонематичного слуху, темпу й ритму мовлення часто супроводжуються недостатнім розвитком дрібної моторики, що виявляється у складнощах виконання точних, координованих рухів кистей і пальців. Така взаємозалежність обумовлена анатомо-фізіологічною спільністю мозкових зон, які відповідають за мовленнєву та моторну діяльність, а також функціональною єдністю моторних і когнітивних процесів [4].

Дослідження останніх десятиліть підтверджують, що розвиток дрібної моторики є не лише супутнім, а й одним із визначальних чинників формування мовлення у дітей. Результати нейропсихологічних спостережень свідчать: діти з розладами мовлення демонструють нижчі показники координації, точності та швидкості виконання дрібних рухів [5]. Зарубіжні науковці підкреслюють, що раннє стимулювання моторики пальців позитивно впливає на розвиток мовних функцій, словникового запасу, артикуляційних навичок і когнітивної активності [3]. У свою чергу, вітчизняні логопеди та педагоги вказують, що цілеспрямована робота над дрібною моторикою рук у дітей із затримками мовленнєвого розвитку сприяє підвищенню мовленнєвої активності, розвитку фонематичного слуху та

загальної комунікативної готовності [1].

Сучасна логопедія розглядає моторний компонент як обов'язкову складову комплексного корекційного впливу. Це відповідає загальній тенденції до міждисциплінарного підходу, який інтегрує дані педагогіки, нейропсихології, кінезіології та медицини. Ефективність таких підходів підтверджена низкою експериментальних досліджень, що засвідчують поліпшення якості мовлення, артикуляційних рухів та зростання пізнавальної активності за умови використання спеціально підібраних вправ і ігор, спрямованих на розвиток моторики пальців рук [7].

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що розвиток дрібної моторики рук у дітей із мовленнєвими порушеннями є необхідною умовою їхнього мовленнєвого, когнітивного та особистісного становлення. Дослідження цієї проблеми має не лише теоретичне, а й важливе практичне значення, оскільки відкриває перспективи вдосконалення логопедичних технологій, спрямованих на гармонійний розвиток дитини в дошкільному та молодшому шкільному віці. У дослідженні S.Gonzalez аналізувано 23 статті з моторики та мовлення у дітей від 0 до 5 років. Виявлено, що і дрібна (fine), і загальна (gross) моторика мають значущі кореляції з мовленнєвими показниками. При цьому у кількох дослідженнях дрібна моторика показувала трохи вищу частоту значущих зв'язків [4].

У дослідженні D. Sriyanah було виявлено, що у групі немовлят віком 6-12 місяців, 82,4 % мали нормальний стан дрібної моторики, 76,5 % — нормальний розвиток мовлення; але автори зазначили, що стимуляція дрібної моторики корелювала з кращими результатами з мови [3].

Дослідження С. Varuzza показало, що серед дітей віком 4-7 років із комунікаційними порушеннями (LD, SSD, LD+SSD) близько 60 % мали клінічно або на межі нормативу показники балансу й моторики; діти з комбінацією LD+SSD погіршувалися значно більше в дрібній моторики та візуально-моторній координації, ніж діти з SSD лише [6].

Окрім цього у цьому дослідженні встановлено, що ранній рівень дрібної

моторики (наприклад, у віці 6-24 міс) має передбачувальну здатність щодо подальшого мовленнєвого розвитку — це важливий висновок для втручання [3].

В українському контексті дослідження теж підтверджують зв'язок між дрібною моторикою рук і мовленням. У статті А.Шевченко підкреслюється, що рівень диференційованих рухів кисті та пальців рук тісно пов'язаний із розвитком мовлення. Авторка обґрунтовує, що недостатність дрібної моторики негативно впливає на пізнавальні процеси, зокрема мовлення [2].

У статті І. Синиці вказано, що дрібна моторика є одним з факторів формування пізнавальних процесів у дітей, та має безпосередній зв'язок із мовленнєвим розвитком [1].

Підсумовуючи дані, можна зробити такі практичні висновки. По-першу, діти з мовленнєвими порушеннями мають значну ймовірність наявності супутніх труднощів у дрібній моторики рук — це означає, що корекційна логопедична робота має враховувати моторну компоненту. По-друге, оцінка дрібної моторики повинна бути частиною ранньої діагностики мовленнєвих порушень — наявність моторних відставань може бути індикатором ризику недостатнього мовленнєвого розвитку. По-третє, втручання, які включають вправи на дрібну моторики рук (пальчикова гімнастика, маніпулятивні ігри, графо-моторні завдання) мають бути інтегровані з логопедичними методиками, а не бути ізольованими. По-четверте, бажано запускати такі програми на дошкільному етапі, оскільки дослідження показують, що чим раніше моторні навички стимулюються, тим кращі їхні зв'язки з мовленнєвими навичками.

Список використаних джерел:

1. Синиця А.О. Клініко-психо-логопедичне дослідження мовленнєвого розвитку дітей раннього віку з церебральним паралічем URL: <https://dspace.bdpu.org.ua/server/api/core/bitstreams/aa49d538-738c-4f0f-b685-a959f7b84125/content>
2. Шевченко А. Розвиток дрібної моторики рук у дошкільників середнього дошкільного віку URL: https://fc.sspu.edu.ua/files/doc_files/2023/shevchenko_a_5196f.pdf
3. Development of Fine Motor Skills and Language in Infants Aged 6-12 Months at Puskesmas Karuwisi, Makassar City URL: https://www.researchgate.net/publication/375643744_Development_of_Fine_Motor_Skills_and_Language_in_Infants_Aged_6-12_Months_at_Puskesmas_Karuwisi_Makassar_City

4. Do Gross and Fine Motor Skills Differentially Contribute to Language Outcomes? A Systematic Review URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2019.02670/full>
5. Fine motor skill and expressive language in minimally verbal and verbal school-aged autistic children URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36578205/>
6. Gross, Fine and Visual-Motor Skills in Children with Language Disorder, Speech Sound Disorder and Their Combination URL: <https://www.mdpi.com/2076-3425/13/1/59>
7. Psychomotor development of preschoolers with speech pathologies by means of art therapy techniques URL: <https://www.redalyc.org/journal/5702/570272314012/html/>

Наталка Лібак

доктор філософії, доцент кафедри філології,
Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II

Андрея Певсе

к. пед. н., доцент кафедри філології
Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II

МОВНА НОРМА І СТИЛІСТИЧНА ВАРІАТИВНІСТЬ У СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ ТА УГОРСЬКОМУ ДІЛОВОМУ СПІЛКУВАННІ

У системі сучасної освіти питання мовної культури, зокрема культури ділового спілкування, набувають особливої ваги. У добу глобалізації, цифрової комунікації та міжкультурних контактів вміння грамотно, точно й стилістично доцільно висловлюватися визначає рівень професійної компетентності особистості. Недосконале володіння літературною нормою рідної мови часто призводить до появи типових мовних помилок, ускладнює міжособистісне розуміння та негативно впливає на професійний імідж мовця. Саме тому проблема дотримання мовних норм і розуміння стилістичної варіативності у діловому спілкуванні має не лише лінгвістичне, а й соціокультурне та етичне значення.

Проблема мовних норм і стилістичної варіативності у сучасному українському та угорському діловому спілкуванні піднімалася науковцями, такими як: Д. Х. Бараннику, І. І. Ковалику, І. М. Кочан, А. І. Мамалізі, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ, К. С. Серажим, М. Д. Феллеру та ін.

Мовна норма, як сукупність загальноприйнятих правил реалізації мовної системи, закріплена в процесі суспільної комунікації, є основою культури

мовлення. Вона забезпечує стабільність і зрозумілість спілкування, визначає стандарти використання мовних одиниць на всіх рівнях – від орфоспії та орфографії до синтаксису й стилістики. Стилїстична варіативність, своєю чергою, дозволяє мовцеві адаптувати висловлювання до конкретних умов комунікації, аудиторії, професійного контексту, що особливо важливо у діловому середовищі.

Мовна норма охоплює правила функціонування мовних одиниць усіх рівнів: фонетичного, лексичного, морфологічного, синтаксичного та стилїстичного. Вона визначає межі правильності та доцільності мовлення, формує мовне чуття носіїв. Основними ознаками мовної норми є відносна стабільність, динамічність, поширеність, загальноновживаність, обов'язковість і кодифікованість. Норма не є назавжди сталою – вона розвивається разом із мовою, реагує на зміни суспільного життя, науково-технічного прогресу, вплив інших культур [1].

Нормативність стосується усіх рівнів мовної системи. Орфоспїчні та акцентуаційні норми регулюють правильність вимови та наголошування в усному мовленні. Орфографічні й пунктуаційні – забезпечують єдність писемного спілкування. Лексичні, морфологічні й синтаксичні норми визначають закономірності добору слів, побудови форм і речень. Стилїстичні норми спрямовані на вибір найдоцільніших мовних засобів у межах певного стилю – офіційно-ділового, наукового, публіцистичного тощо.

Дотримання мовних норм – це не лише показник грамотності, а й вияв загальної культури людини. Порушення норм призводить до утруднення спілкування, нерозуміння між комунікантами, спотворення змісту висловлювання, погіршення іміджу мовця, а у сфері бізнесу – навіть до втрати довіри партнерів [2].

Українська ділова мова сформувалася як окремий функціональний різновид літературної мови, що характеризується суворістю викладу, логічністю, точністю й відсутністю емоційного забарвлення. Діловий стиль вимагає дотримання норм усіх мовних рівнів, особливо лексико-граматичного та стилїстичного. Основними рисами є: уживання книжної, нейтральної лексики;

переважання безособових конструкцій («необхідно забезпечити», «передбачається виконання»); використання чітких логічних зв'язків; уникання двозначностей і просторічних елементів; стандартизованість структур документів [3].

Однак у межах ділового стилю існує певна стилістична варіативність. Вона виявляється у виборі форм звертання («Шановний пане директоре» – в офіційних листах, або «Добрий день, колего!» – у внутрішній кореспонденції), у доборі формул ввічливості, ступеня офіційності, використанні іншомовних термінів. Зокрема, сучасна українська ділова мова зазнає впливу англійської бізнес-лексики, що створює нові варіанти вираження (meeting – «зустріч», target – «ціль», brand – «бренд»), які потребують нормативного узгодження.

У системі фахової освіти важливо формувати у здобувачів не лише знання граматичних правил, а й уміння користуватися ними у професійному середовищі. Мовна культура майбутнього фахівця передбачає оволодіння мовними й мовленнєвими нормами, розвиток навичок комунікативної ввічливості, точності, логічності та виразності [4].

Ділова комунікація охоплює широкий спектр жанрів: офіційні документи, службові записки, електронну кореспонденцію, переговори, звіти, презентації. Для кожного жанру характерні свої мовні особливості. Так, офіційні тексти вимагають максимальної стандартизації, тоді як електронні листи допускають елементи неформального спілкування.

Стилістична варіативність проявляється і в тональності висловлювання:

- офіційно-ділова (формальна) – використовується у листуванні між організаціями, під час укладання договорів, наказів;
- напівофіційна – властива внутрішньому діловому листуванню, переговорам між партнерами;
- нейтральна – у міжособистісному спілкуванні в колективі [5].

Така варіативність не суперечить нормі, якщо дотримуються головні принципи мовної культури – правильність, точність, доречність, етикетність.

Угорська ділова мова характеризується високим рівнем формальності й чітким дотриманням правил мовного етикету. Особливу увагу приділено формам звертання: обов'язкове використання ввічливих форм *ön, maga* («Ви»), а також титулів («Доктор», «Пан», «Пані»). Для угорського ділового спілкування типовими є структурованість тексту, чітка логіка викладу, стислість і лаконізм.

Водночас стилістична варіативність угорської мови проявляється у відборі засобів вираження залежно від статусу адресата, жанру документа й культурного контексту. У неформальних електронних листах допускається вживання нейтральних або розмовних виразів, тоді як у договорах чи офіційних заявах використовується максимально книжна, точна лексика [5].

Як і українська, угорська ділова мова зазнає впливу англійської термінології (наприклад, *meeting, deadline, project management*), однак адаптація запозичень відбувається повільніше, з урахуванням внутрішніх граматичних правил.

Окрім мовних і мовленнєвих норм, важливою складовою культури мовця є дотримання комунікативного етикету – сукупності традиційних формул і правил поведінки під час спілкування.

Комунікативний етикет включає: знання стійких формул звертання, подяки, вибачення; вміння добирати доречну тональність спілкування; адаптацію мовлення до ситуації (уникання вузькоспеціальної термінології у розмові з нефхівцем, шанобливе ставлення до співрозмовника).

Принципи ввічливості, кооперації та доречності – універсальні для українського й угорського мовного етикету, хоча конкретні формули різняться. Вони координують комунікативну поведінку, організовують взаємодію і сприяють гармонії у ділових контактах.

Отже, мовна норма та стилістична варіативність є базовими компонентами культури ділового спілкування. Вони забезпечують зрозумілість, точність, ефективність та етичність комунікації. Українська ділова мова характеризується унормованістю й водночас відкритістю до інновацій, тоді як угорська зберігає традиційну формальність і стабільність.

Список використаних джерел:

1. Назаревич Л. Т., Равлів І. П., Федак С. А., Гавдида Н. І., Баб'як Ж. В., Денисюк Н. Р., Мацюк Г. Р. Норми сучасної української літературної мови: методичний посібник. Тернопіль. 2019. 78 с.
2. Стилїстика української мови: навчально-методичний посібник для студентів-філологів закладів вищої освіти / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, ф-тет української філології, к-дра української мови та методики її навчання; уклад. І. І. Коломієць. Умань : Візаві, 2019. 240 с.
3. Шебештян Я., Шаповалова Г. *Медіатекст: природа, компоненти, стилїстика*: навчально-методичний посібник. Ужгород, 2024. 127 с.
4. Бабенко В. В. *Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі навчання стилїстики*: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова) / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2019. 244 с.
5. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих учених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 39. Т. 3. 312 с.

Катерина Мішкої

спеціальність 013 Початкова освіта

перший (бакалаврський) рівень вищої освіти

Комунальний заклад «Балтський педагогічний фаховий коледж»

Науковий керівник:

Анна Димовська

кандидат філологічних наук, методист коледжу

викладач філологічних дисциплін

Комунальний заклад «Балтський педагогічний фаховий коледж»

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ЗДОБУТТЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Сучасна система освіти переживає період глибоких змін, спрямованих на гуманізацію, індивідуалізацію та модернізацію освітнього процесу. У центрі цих перетворень – вчитель, від особистісних і професійних якостей якого залежить не лише рівень знань учнів, а й формування їхніх життєвих цінностей. На думку О. Вознюк, саме особистість педагога «...інтегрує системним чином його громадянсько-професійно-особистісно значущі якості» [2, с. 146]. Тому, на наш погляд, актуальною є проблема розвитку особистості майбутнього вчителя початкової школи у процесі здобуття педагогічної освіти. Метою дослідження є розкриття особливостей формування професійно значущих якостей майбутніх педагогів і визначення умов, що сприяють їхньому гармонійному розвитку.

Завдання нашої праці: проаналізувати сутність поняття «особистісний розвиток педагога», дослідити роль освітнього середовища у становленні майбутнього вчителя та визначити шляхи вдосконалення цього процесу.

Процес формування особистості майбутнього вчителя початкової школи є багатограним і включає інтелектуальний, емоційний, моральний та професійно-практичний компоненти. У вищому педагогічному закладі здобувач освіти не лише засвоює знання з психології, педагогіки, окремих методик навчання, а й проходить шлях становлення як особистість, що усвідомлює свою соціальну місію [1, с. 45]. Особистісний розвиток педагога відбувається через взаємодію з викладачами, однокласниками, учнями під час педагогічної практики, а також у процесі самоосвіти. Під впливом освітнього середовища формується здатність до емпатії, толерантності, педагогічного такту, відповідальності, комунікативності та самоконтролю. Зокрема А. Смолюк стверджує, що «...освітнє середовище впливає на реалізацію удосконалення особистісних проявів та професійне становлення майбутніх педагогів» [5, с. 48].

Важливим чинником розвитку є рефлексія – уміння аналізувати власні дії, вчинки та результати педагогічної діяльності. Рефлексивні уміння дозволяють майбутньому вчителю усвідомлено оцінювати власну педагогічну позицію, бачити перспективи самовдосконалення, уникати професійного вигорання. Не менш значущим є практичний аспект підготовки. Під час педагогічної практики студенти отримують досвід реального спілкування з дітьми, спостерігають за індивідуальними особливостями їхнього розвитку, вчать будувати навчально-виховний процес відповідно до потреб молодших школярів. На думку М. Євтуха, «...практика допомагає студентам визначити, які риси, вміння та навички необхідні педагогу та накреслити шляхи самовдосконалення, переконання, що спеціальність вчителя, вихователя за своєю природою належить до найскладніших творчих професій» [3, с. 142–143], що сприяє розвитку педагогічного мислення, самостійності, ініціативності й здатності до творчого пошуку. Серед ефективних форм і методів розвитку особистості майбутнього вчителя варто також виокремити тренінги особистісного зростання, педагогічні

майстерні, проектну діяльність, рольові ігри, дискусії, ведення професійного портфоліо. Такі підходи сприяють не лише засвоєнню знань, а й формуванню внутрішньої мотивації, позитивного ставлення до професії, готовності до безперервного самовдосконалення [4, с. 72].

Отже, розвиток особистості вчителя початкової школи – це динамічний і безперервний процес, який охоплює всі сфери його життєдіяльності. Успішність цього процесу залежить від змісту педагогічної освіти, професійного середовища, рівня мотивації та здатності до саморозвитку. Педагогічна освіта має бути спрямована не лише на формування знань і навичок, а й на виховання моральних якостей, культури спілкування, творчого потенціалу. Перспективними напрямками подальших досліджень є розроблення інноваційних освітніх програм, що поєднують академічну, практичну та особистісно орієнтовану підготовку, а також упровадження психологічних тренінгів, які сприятимуть гармонійному розвитку майбутнього педагога.

Список використаних джерел:

1. Бондар В.І. Професійна підготовка вчителя початкових класів у контексті компетентнісного підходу. *Педагогіка і психологія*. 2019. №3. С. 42–49.
2. Вознюк О.В. Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика : Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013. 614 с.
3. Євтух М.Б. Роль педагогічної практики у підготовці майбутнього вчителя. *Scientific discoveries: projects, strategies and development: Collection of scientific papers with Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*. 2019. Vol. 2. Edinburgh, UK: European Scientific Platform. P. 140–143.
4. Савченко О. Я. Розвиток педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкової школи. *Початкова школа*. 2018. №6. С. 70–75.
5. Смолюк А.І. Освітнє середовище педагогічного коледжу як умова професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2016. IV (47). Issue: 101. Pp. 47–51.

РОЗДІЛ 2 НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ

Валерій Басараб

викладач, спеціаліст вищої категорії,
викладач-методист предметно (циклової) секції
мистецьких та технологічних дисциплін
ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж
Мукачівського державного університету»

Іванна Пальок

спеціальність 012 «Дошкільна освіта»
фаховий молодший бакалавр
ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж
Мукачівського державного університету»

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬО-ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Сучасна освітня парадигма в Україні, орієнтована на реалізацію Базового компонента дошкільної освіти та Концепції розвитку освіти і науки, акцентує інноваційні технології як ключовий фактор трансформації освітнього процесу, де пріоритетним стає розвиток творчості дитини як основи для формування компетентностей XXI століття. Художньо-трудова діяльність у дошкільному закладі, що поєднує елементи образотворчого мистецтва, конструювання та декоративно-ужиткового творіння, набуває нового виміру через інтеграцію новітніх технологій, таких як цифрові інструменти моделювання, арт-терапевтичні практики та інтерактивні платформи, які стимулюють не лише моторні навички, але й когнітивну гнучкість, емоційну експресію та асоціативне мислення. Ця діяльність, адаптована до вікових особливостей дітей від 2 до 6 років, перетворюється на платформу для системного розвитку творчого потенціалу, де традиційні матеріали (папір, тканина, природні елементи) доповнюються віртуальними середовищами, дозволяючи дитині експериментувати з формами, кольорами та структурами в гібридному форматі, що відповідає принципам дитиноцентризму та інклюзивності.

Актуальність теми зумовлена динамікою освітніх інновацій у контексті

цифровізації та посткризового відновлення. По-перше, виклики воєнного стану та пандемії підкреслили необхідність гнучких технологій, які забезпечують безперервність розвитку творчості, перетворюючи художньо-трудова діяльність на інструмент психоемоційної стабілізації та когнітивної адаптації [1, с. 200–202]. По-друге, нормативні документи наголошують на освітній лінії "Дитина у світі культурних цінностей", але методичне забезпечення часто обмежується класичними формами, ігноруючи потенціал новітніх технологій для стимулювання нестандартного мислення та колаборативної творчості в групових практиках. По-третє, перспективи розвитку дошкільної освіти передбачають STEAM-інтеграцію (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics), де художньо-трудова діяльність стає мостом між естетикою та технологією, дозволяючи вихователям створювати середовища, що розвивають креативність як ключову компетентність, але бракує концептуальних моделей для практичної апробації в умовах обмежених ресурсів регіональних закладів.

Наукова література висвітлює проблему через призму артпедагогіки та технологічної дидактики, де інноваційні технології розглядаються як каталізатори творчого зростання [2, с. 15–18]. Дослідники підкреслюють роль нетрадиційних технік у художньо-трудова діяльності для розвитку уяви та моторики, а також інтеграцію цифрових інструментів для персоналізації творчого процесу [3, с. 182–184]. Водночас, відсутні систематизовані підходи до синтезу цих технологій у єдиний методичний комплекс, адаптований до вікових груп, з урахуванням культурної специфіки та інклюзивних потреб.

Метою роботи є теоретичне обґрунтування та концептуальне моделювання інноваційних технологій розвитку творчості дітей у процесі художньо-трудова діяльності в дошкільному закладі.

Творчість у дошкільному віці визначається як інтегративна якість, що проявляється в здатності генерувати оригінальні ідеї, комбінувати елементи та реалізовувати їх у продуктах діяльності, розвиваючись від сенсорно-моторного рівня (2–3 роки) до концептуального (5–6 років) [4, с. 451–453]. Художньо-трудова діяльність, як синтез естетичного сприйняття та практичного

конструювання, слугує природним механізмом цього розвитку, де дитина через маніпуляцію матеріалами (аплікація, ліплення, конструювання) освоює навички експериментування та рефлексії, перетворюючи хаотичні дії на структуровані творчі акти. У контексті новітніх технологій роль діяльності посилюється: цифрові інструменти, такі як планшетні аплікації для малювання чи 3D-моделі для конструювання, розширюють сенсорний спектр, дозволяючи віртуальне прототипування перед фізичним втіленням, що стимулює ітеративне мислення та знижує бар'єри невдачі [1, с. 200–201].

Обговорюючи засади, теоретична модель творчості за Дж. Гілфордом, адаптована до дошкільного віку, включає флюентність (багатство ідей), флексібільність (різноманітність підходів) та оригінальність (новизна форм), які художньо-трудова діяльність активізує через технологічну медіацію: наприклад, використання VR-окулярів для віртуального туру музеєм мистецтв перед аплікацією мотивів розвиває асоціативне сприйняття [2, с. 16–17]. Якщо традиційна діяльність обмежувалася матеріальними обмеженнями, інноваційні технології забезпечують гібридність, дозволяючи дитині переходити від тактильного досвіду до цифрового, формуючи цілісне уявлення про творчість як процес безмежних можливостей. Такий підхід узгоджується з принципами БКДО, де технології слугують інструментом для розвитку емоційно-ціннісної сфери, перетворюючи працю на естетично насичений акт самовираження.

Ключові інноваційні технології, що інтегруються в художньо-трудова діяльність, охоплюють цифрові платформи (Tinkercad для 3D-моделювання конструкцій), арт-терапевтичні додатки (Procreate для цифрового малювання з елементами релаксації) та інтерактивні пристрої (сенсорні екрани для колаборативного конструювання), які впливають на компоненти творчого розвитку: когнітивний (розвиток просторового мислення через віртуальне ротацію форм), емоційний (стимулювання самовираження через кольорові градієнти в аплікаціях) та соціальний (групове редагування проєктів у хмарних сервісах) [3, с. 182–183]. Арт-терапевтичні технології, такі як мандала-генератори в мобільних додатках, розвивають концентрацію та емоційну

гармонію, дозволяючи дитині створювати симетричні патерни як метафору внутрішньої рівноваги, доповнюючи фізичну ліпленням з глини.

Порівнюючи технології, цифрові інструменти забезпечують масштабованість (від індивідуального скетчу до спільного муралу), тоді як гібридні практики (наприклад, сканування ручних аплікацій у Photoshop для подальшого редагування) поєднують тактильне з віртуальним, розвиваючи метакогнітивні навички рефлексії над процесом [5, с. 9–10]. Обговорення показує, що вплив цих технологій полягає в персоналізації: для молодших дітей – сенсорні додатки з голосовим керівництвом, для старших – алгоритми генерації ідей на базі AI, що стимулюють оригінальність без шаблонів. У художньо-трудовій діяльності технології перетворюють рутинну працю на креативний експеримент, дозволяючи вихователю модерувати процес як фасилітатор, забезпечуючи баланс між свободою творчості та структурою завдання.

Розроблена модель організації художньо-трудової діяльності складається з п'яти етапів: мотиваційного (цифрове занурення через VR-тури по галереях для активації уяви), підготовчого (вибір матеріалів з гібридним каталогом – фізичні зразки та 3D-моделі), творчого (комбіноване конструювання: аплікація з подальшим цифровим анімацією), комунікативного (онлайн-презентація робіт у груповому чаті) та рефлексивного (аналіз у творчому журналі з фотофіксацією) [4, с. 451–452]. Для ранньої групи (2–3 роки) модель акцентує сенсорні технології, як-от додатки з тактильним зворотним зв'язком для "малювання пальцем" на екрані, доповнені реальними текстурями; для середньої (4–5 років) – інтерактивні конструктори типу Osmo, де фізичні пазли скануються для віртуального доповнення; для старшої (6 років) – проєктні платформи як Scratch для програмування анімації ручних виробів.

Інтеграція технологій реалізується через тематичні цикли: у проєкті "Еко-дизайн" дитина конструює модель з перероблених матеріалів, потім моделює її в Tinkercad, розвиваючи екологічну креативність [1, с. 201–202]. Обговорюючи модель, її гнучкість полягає в адаптації до ресурсів: у міських ДНЗ – повний цифровий набір, у сільських – гібрид з мобільними додатками, дозволяючи

уникнути технологічного детермінізму та зберігати естетичну сутність праці. Така організація перетворює діяльність на багаторівневий процес, де технології слугують не метою, а засобом посилення творчого імпульсу.

Теоретичне обґрунтування інноваційних технологій розвитку творчості дітей у процесі художньо-трудової діяльності в дошкільному закладі дозволяє констатувати, що гібридні моделі з цифровими та традиційними практиками трансформують діяльність у потужний інструмент формування креативності, забезпечуючи когнітивний, емоційний та соціальний розвиток. Розроблений методичний комплекс гарантує вікову диференціацію та інтегративність, сприяючи вирішенню проблем новітніх технологій в освіті. Перспективи – у розширенні AR/VR для іммерсивних практик та регіональних адаптаціях. Рекомендації інтегруються в програми ДНЗ, посилюючи інноваційний потенціал дошкільної освіти.

Список використаних джерел:

1. Журавко Т. В. Soft Skills і критичне мислення дошкільників: навички у XXI столітті // Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори - упорядники М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря]. – Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2021. – Вип. 45. – Том 1. – С. 200–204.
2. Смолянюк Ю., Ігнатенко О. Розвиток soft skills у дітей старшого дошкільного віку // Acta Paedagogica Volyniensis. – 2021. – № 6. – С. 15–21.
3. Максимова О. О. Нетрадиційні техніки образотворчого мистецтва в роботі з дітьми дошкільного віку // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». – Ужгород: УжНУ, 2022. – Випуск 1 (50). – С. 182–185.
4. Соловей Ю. О., Діскант А. С. Формування творчого потенціалу дітей дошкільного віку засобами арт-терапії // Актуальні проблеми природничих і гуманітарних наук у дослідженнях молодих учених «Родзинка – 2024»: XXVI Всеукраїнська наукова конференція молодих учених. – Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2024. – С. 451–454.
5. Гладун Л., Жаркова І. Емоційний інтелект та його формування в старшого дошкільника засобами театралізованої діяльності // Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія». – Вінниця: ВАБО, 2023. – Вип. 4. – С. 9–16.

Людмила Буцко

спеціальність 013 Початкова освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

Тетяна Мочан

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти,
Мукачівський державний університет

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ

Розвиток пізнавального інтересу у молодших школярів є одним із ключових завдань сучасної педагогіки, адже саме в цьому віці формується основа для подальшого пізнавального розвитку особистості. Пізнавальний інтерес є складним і багатовимірним феноменом, що визначає активність дитини в процесі навчання. Він виступає важливим компонентом мотивації, який спонукає учнів до пошуку нових знань і способів їх застосування. Важливим інструментом для активізації пізнавального інтересу молодших школярів є проблемне навчання, яке надає можливість поєднувати теоретичні знання з їх практичним застосуванням [1].

Проблемне навчання передбачає створення педагогом спеціальних ситуацій, у яких учні стикаються із завданнями, для розв'язання яких необхідно знайти нові знання, аналізувати інформацію, робити висновки і перевіряти їх на практиці. У контексті молодшої школи цей метод має особливе значення, оскільки дозволяє формувати активну позицію учня щодо навчання, розвивати його допитливість і вміння критично мислити. Завдяки проблемному навчанню діти залучаються до творчого процесу, де вони можуть застосовувати знання з різних предметів, шукати відповіді на відкриті питання, розвивати навички співпраці та взаємодії [4].

Розглядаючи механізми розвитку пізнавального інтересу через проблемне навчання, слід наголосити на декількох аспектах. По-перше, важливим є

створення ситуацій, які викликають інтелектуальне утруднення. Така ситуація стимулює учнів до активного пошуку шляхів розв'язання завдання, що, у свою чергу, активізує їхню пізнавальну активність. Наприклад, на уроках природознавства можна запропонувати учням дослідити, чому рослини ростуть у різних умовах, або на уроках математики поставити задачу, яка не має очевидного розв'язання, але вимагає від дітей глибокого аналізу [2].

По-друге, важливо забезпечити активну участь дітей у процесі пошуку знань. Це може бути реалізовано через організацію групових чи індивідуальних дослідницьких проєктів, що стимулюють учнів до самостійного відкриття знань. У ході таких проєктів діти навчаються формулювати гіпотези, перевіряти їх і презентувати результати своєї роботи. Наприклад, при вивченні теми "Вода у природі" учні можуть досліджувати властивості води, її агрегатні стани та значення для живих організмів, виконуючи експерименти та спостереження.

По-третє, значущим є створення атмосфери успіху, яка мотивує учнів до подальшої пізнавальної діяльності [3]. Діти молодшого шкільного віку потребують позитивної оцінки своїх зусиль, що сприяє формуванню впевненості у власних можливостях. Учитель має підтримувати ініціативу учнів, заохочувати їхні питання і демонструвати, що їхні ідеї мають цінність.

Ефективність використання проблемного навчання у початковій школі також залежить від методів, які застосовує педагог. Серед них можна виділити методи постановки проблемних питань, створення проблемних ситуацій, організацію дискусій і дебатів, застосування інтерактивних технологій. Наприклад, використання мультимедійних матеріалів або інтерактивних ігор може значно підвищити зацікавленість учнів і створити сприятливе середовище для вирішення проблемних завдань.

Особливої уваги заслуговує роль учителя у проблемному навчанні. Він виступає не лише як носій знань, але й як організатор процесу навчання, який спрямовує учнів на самостійний пошук відповідей. Учитель має бути готовим до активного діалогу, вміти ставити запитання, які спонукають до мислення, і створювати умови, що стимулюють творчість [4].

На основі аналізу педагогічного досвіду можна зробити висновок, що впровадження проблемного навчання сприяє розвитку ключових компетентностей молодших школярів, зокрема вміння вчитися, критичного мислення, креативності та комунікації. Завдяки цьому методу діти не лише засвоюють знання, але й набувають навичок, необхідних для їх практичного застосування в реальному житті.

Таким чином, проблемне навчання є ефективним засобом розвитку пізнавального інтересу у молодших школярів. Воно сприяє формуванню активної позиції дитини щодо навчання, розвиває її допитливість, критичне мислення та здатність до творчого вирішення завдань. Для успішного впровадження цього методу необхідно враховувати індивідуальні особливості учнів, забезпечувати підтримку та мотивацію, а також використовувати сучасні технології й інтерактивні методики.

Список використаних джерел:

1. Гончарук К. О. Формування пізнавального інтересу молодших школярів засобами інтерактивного навчання. *Освіта і наука*. 2021. №1.
2. Коткова К. Г. Особливості проблемного навчання молодших школярів. *Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи. Збірник матеріалів II-ї Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Ніжин, 21 жовтня 2021 року*. Укладачі: Т.В.Гордієнко, Н.М.Демченко. Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2021.. 2021. С.91-92.
3. Назарець Л.М. Формування пізнавального інтересу учнів. *Обдарована дитина*. 2009. № 4. С. 61 -65.
4. Топузов О. Реалізація проблемного підходу на уроках Рідна школа. 2005. № 12. С. 28-30.

Мирослава Губаль

другий (магістерський) рівень вищої освіти
спеціальність 013 Початкова освіта,
Мукачівський державний університет

Маріанна Швардак

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки дошкільної,
початкової освіти та освітнього менеджменту,
Мукачівський державний університет

МЕТОДИЧНІ ВКАЗІВКИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ МЕТОДІВ СИТУАТИВНОГО МОДЕЛЮВАННЯ НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Ситуативне моделювання в освітньому процесі початкової школи являє собою потужний дидактичний інструмент, спрямований на розвиток критичного мислення, формування навичок розв'язання проблем та соціально-емоційного навчання учнів молодшого віку. На відміну від складних математичних моделей, які застосовуються у науці та вищій освіті, ситуативне моделювання на цьому рівні фокусується на *схематичному* та *ігровому* відтворенні реальних життєвих ситуацій [1]. Його мета – допомогти дітям візуалізувати причинно-наслідкові зв'язки, прогнозувати результати своїх дій та усвідомити соціальні ролі. Реалізація цього методу вимагає чітких методичних вказівок, що адаптують академічні принципи моделювання до психолого-педагогічних особливостей молодших школярів.

Відомо, що методичною основою ситуативного моделювання у початковій школі є перехід від абстрактного мислення до конкретно-образного. Ситуація тут визначається як динамічна сукупність умов, що містить навчально-пізнавальну проблему або соціальний конфлікт і вимагає від учнів колективного пошуку та розробки рішення [4]. Замість складних алгоритмів, ми використовуємо елементи ігрового моделювання (рольові ігри, інсценізації), візуального моделювання (схеми, піктограми, діаграми) та конструктивного моделювання (LEGO, макети).

Успішна реалізація ситуативного моделювання на уроках має слідувати

логічній, чітко структурованій послідовності, адаптованій до вікових особливостей молодших школярів:

1. Постановка та аналіз ситуації. Вчитель має розпочати з презентації життєвої, зрозумілої та емоційно значущої для дітей ситуації (наприклад, «Що робити, якщо забув вдома пенал?», «Як розподілити обов'язки для підготовки до свята?»). Методично важливо, щоб ситуація містила чітко визначену проблему та кілька можливих шляхів розвитку подій [3]. На цьому етапі відбувається спільний ситуаційний аналіз, під час якого учні ідентифікують головних дійових осіб, їхні інтереси, існуючі обмеження та можливі загрози або можливості. Наприклад, можна використовувати прості ментальні карти або діаграми Ішикави (без використання академічних термінів), де діти графічно показують, що спричинило проблему і які можуть бути її наслідки.

2. Формалізація та створення моделі. Після аналізу учні переходять до створення моделі. Оскільки це початкова школа, формалізація відбувається через:

- рольові моделі (розподіл ролей між учнями та інсценізація ситуації. Модель – це їхня дія та взаємодія);

- графічні моделі (створення простої схеми або коміксу, що відображає послідовність подій і варіанти рішень. Наприклад, стрілками позначаються переходи від «дії» до «результату»);

- предметні моделі (використання конструктора або ляльок для фізичного відтворення місця події та дій персонажів). Методично вірно, якщо модель створюється самими дітьми, а не надається готовою, що посилює їхню залученість [2].

3. Експеримент з моделлю (розв'язання проблеми) є центральним етапом, оскільки відбувається «запуск» моделі. Учні, перебуваючи в ролях або маніпулюючи елементами конструктора/схеми, апробують різні варіанти розв'язання проблеми. Ключова методична настанова полягає у проведенні сценарного аналізу на доступному рівні. Вчитель пропонує змінити ключову змінну («А що, якщо головний герой вчинить не так, а інакше?») для того, щоб

діти побачили, як зміна однієї дії впливає на кінцевий результат. Це формує розуміння причинності та відповідальності за власний вибір.

4. Аналіз результатів та рефлексія. Після «експерименту» відбувається колективне обговорення. Учні повинні не лише назвати отриманий результат, а й обґрунтувати, чому саме цей шлях виявився найбільш (або найменш) ефективним. Важливим елементом є валідація моделі на рівні початкової школи, що полягає у порівнянні отриманого рішення з загальноприйнятими соціальними нормами та правилами. Вчитель спрямовує рефлексію на засвоєння соціальних, моральних або навчальних висновків із змодельованої ситуації [2].

Таким чином, ситуативне моделювання, реалізоване на уроках у початковій школі згідно з викладеними методичними рекомендаціями, перетворюється з абстрактного методу на ефективну форму інтерактивного навчання. Воно сприяє не просто засвоєнню інформації, а формуванню практичних життєвих навичок, розвиває емпатію та вміння працювати в команді. Це дозволяє реалізувати один із ключових принципів Нової української школи – навчання через діяльність та формування компетентностей, необхідних для життя у складному сучасному світі.

Список використаних джерел:

1. Курова А. В. Методики і практики інтерактивного навчання в контексті оптимізації сучасного освітнього процесу. Ідеї. Практики. Перспективи сучасної освіти : наук.-метод. альм. : у 2-х ч. За ред. В. І. Труби, М. І. Ніколаєвої, С. П. Гвоздій. Одеса : Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова, 2025. Ч. 1. С. 320–323.
2. Сироватка Р. М. Використання технологій ситуативного моделювання. *Педагогічний пошук*. 2015. №4. С. 62–64.
3. Швардак М. В., Устич М. В. Концептуальні підходи щодо визначення сутності дискусії та дискусійних методів навчання. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2016. Випуск 1(3). С.132-142.
4. Zaporozhchenko T., Shvardak M., Stakhiv L., Kalyta N., Sadova I., & Illyash S. A Future Primary School Teacher Competence Building Model through Application of Innovative Technologies. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2022. 14(4). 01-20. <https://doi.org/10.18662/rrem/14.4/626>

Павло Демида

спеціальність 053 Психологія
третій (освітньо-науковий) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ЕФЕКТИВНОСТІ ТОРГОВИХ ПРЕДСТАВНИКІВ: РОЛЬ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ТА ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ

Професійна діяльність торгових представників характеризується високим рівнем психоемоційного напруження, зумовленим інтенсивним конкурентним середовищем, тиском планових показників, необхідністю роботи із запереченнями та високою ймовірністю відмов. Такі стресогенні фактори підвищують ризик розвитку синдрому емоційного вигорання. У цьому контексті актуалізується проблема вивчення психологічних чинників, що забезпечують професійну успішність та запобігають дезадаптації. Провідна роль у цьому процесі належить психологічній резилієнтності та системі адаптивних механізмів подолання стресу (копінг-стратегіям).

Метою дослідження є аналіз специфічних стрес-факторів у діяльності торгових представників та обґрунтування структури ключових навичок подолання труднощів (копінг-навичок), необхідних для забезпечення професійної ефективності та психологічного благополуччя.

Для досягнення поставленої мети було застосовано теоретико-методологічний аналіз, методи синтезу та узагальнення сучасних наукових праць у галузі психології управління, організаційної психології, психології емоційного інтелекту та стрес-менеджменту [1, 2, 3, 4].

У ході дослідження ідентифіковано дві основні категорії стресогенних факторів, що впливають на торгових представників: зовнішні (економічна нестабільність, висока конкуренція, вимоги клієнтів) та внутрішні (негативна перцепція невдачі, страх відмови).

Встановлено, що вирішальну роль у збереженні ефективності відіграє тип копінг-стратегії. Базуючись на аналізі, підтверджено [3], що:

- Проблемно-орієнтований копінг (активне вирішення проблем, планування) позитивно корелює з високою задоволеністю роботою та загальною якістю життя.

- Емоційно-орієнтований копінг (уникнення, самозвинувачення) асоціюється зі зниженням продуктивності та є дезадаптивним [3].

На основі аналізу було систематизовано ключові блоки психологічних компетенцій, що формують ефективну систему подолання труднощів у фахівців з продажу [1]:

1. Навички управління стресом: психофізіологічна саморегуляція, техніки релаксації, усвідомленість (mindfulness) [2]. Це здатність індивіда розпізнавати джерела стресу та активно керувати своєю фізіологічною та психологічною реакцією на них. Мета — не уникнути стресу (що неможливо), а мінімізувати його негативний вплив. Психофізіологічна саморегуляція — це свідомий контроль над автоматичними функціями організму. Найпростіші приклади — дихальні вправи (наприклад, "дихання по квадрату" або подовжений видих), які безпосередньо впливають на вегетативну нервову систему, переводячи тіло зі стану "бий або біжи" у стан "відпочинку та відновлення". Сюди ж належить м'язова релаксація (наприклад, прогресивна м'язова релаксація за Джекобсоном), де людина свідомо напружує, а потім розслабляє групи м'язів, навчаючись розпізнавати та знімати фізичні затиски. Техніки релаксації — це ширший набір методів, що включають аутогенне тренування (викликання відчуття тепла і важкості в тілі через самонавіювання) або керовану візуалізацію (уявлення себе у спокійному, безпечному місці). Усвідомленість (Mindfulness) — це практика цілеспрямованого, безоціночного зосередження уваги на теперішньому моменті. У контексті стресу, mindfulness дозволяє "відсторонитися" від стресової думки чи емоції, спостерігати за нею, не "провалюючись" у неї. Це допомагає розірвати автоматичний ланцюжок "стимул -> негативна думка -> стресова реакція".

2. Емоційна стійкість (резилієнтність) — здатність до відновлення після невдач, когнітивна реструктуризація, формування мислення зростання [2]. Це

психологічна здатність адаптуватися до несприятливих умов, "відновлюватися" після невдач, трагедій чи значного стресу. Здатність до відновлення після невдач — це динамічний процес. У продажах — це вміння отримати 10 відмов поспіль, але зробити 11-й дзвінок з тим самим ентузіазмом, не дозволяючи минулим невдачам визначати майбутні дії. Когнітивна реструктуризація — це активний процес виявлення, оскарження та зміни ірраціональних чи дезадаптивних думок (когнітивних викривлень). Формування мислення зростання (Growth Mindset) — це віра в те, що здібності та інтелект можна розвивати через зусилля та навчання.

3. Внутрішня мотивація та цілепокладання: вміння формулювати SMART-цілі, візуалізація. Це здатність ініціювати та підтримувати діяльність, що веде до мети, спираючись на внутрішні, а не лише на зовнішні стимули (гроші, похвала). Внутрішня мотивація — це діяльність заради самого процесу або заради глибоких особистих цінностей (наприклад, бажання бути майстром своєї справи, допомагати клієнтам знаходити найкраще рішення). Вона є набагато стійкішою, ніж зовнішня мотивація (бонуси, премії). Формулювання SMART-цілей — це техніка постановки цілей, що робить їх чіткими та досяжними.

Specific (Конкретна): "Збільшити кількість холодних дзвінків" (погано) vs "Робити 20 холодних дзвінків щодня" (добре). Measurable (Вимірювана): "Робити 20 дзвінків" (вимірювана). Achievable (Досяжна): "Робити 200 дзвінків щодня" (недосяжно) vs "20" (досяжно). Relevant (Релевантна): "Чи допоможуть ці 20 дзвінків досягти моєї мети по закриттю 5 угод на місяць?" (так). Time-bound (Обмежена в часі): "Робити 20 дзвінків щодня протягом цього кварталу".

Візуалізація — це техніка ментальної репетиції. Продавець не просто "сподівається" на успішні переговори, а детально уявляє їх: як він впевнено заходить, як ставить правильні запитання, як спокійно відповідає на заперечення, як потискає руки після укладання угоди. Це програмує мозок на успішний сценарій.

4. Навички тайм-менеджменту: ефективна пріоритезація завдань, делегування. Це процес організації та планування того, як розподілити свій час між конкретними видами діяльності для досягнення максимальної ефективності

та продуктивності. Ефективна пріоритезація – це ключова навичка. Не всі завдання однаково важливі. Класичний інструмент — Матриця Ейзенхауера, що ділить завдання на 4 квадранти: важливі та термінові (робити негайно); важливі, але не термінові (планувати, це зона росту); неважливі, але термінові (делегувати, якщо можливо); неважливі та нетермінові (викреслювати). Продавці часто "застрягають" у квадрантах 1 і 3, ігноруючи 2 (стратегічне планування роботи з клієнтами, навчання). Делегування – це не просто "скидання" роботи, а передача відповідальності за конкретні завдання іншим людям (наприклад, асистенту, молодшому менеджеру).

5. Компетентність у вирішенні проблем – це здатність ідентифікувати складні проблеми, аналізувати їх та впроваджувати ефективні рішення. Це вихід за рамки стандартних скриптів. Критичне мислення – це аналітичний підхід, це вміння ставити під сумнів припущення ("А чи справді цьому клієнту потрібна найдорожча опція?"), логічно аналізувати інформацію ("Клієнт каже, що проблема в ціні, але вже тричі згадав повільну доставку конкурента"), та оцінювати аргументи ("Чи моє твердження про якість підкріплене фактами?"). Креативне мислення – це генерація нових, нестандартних рішень.

6. Комунікативна компетентність та емпатія: навички активного слухання, побудова довірчих відносин є критичним для ефективності [1]. Це здатність ефективно передавати та отримувати інформацію, розуміючи при цьому емоційний стан та невисловлені потреби співрозмовника. Навички активного слухання – це слухання з метою зрозуміти, а не з метою відповісти. Емпатія – це здатність поставити себе на місце клієнта та зрозуміти його почуття та мотивацію. Це не означає "погоджуватися" з клієнтом, але означає "розуміти" його. Емпатія дозволяє продавцю перейти від "Я хочу вам це продати" до "Я розумію вашу проблему і хочу допомогти її вирішити".

Основою для розвитку цих навичок є високий рівень емоційного інтелекту, який визначає здатність індивіда гармонізувати емоції та думки, розуміти власні потреби та ефективно керувати поведінкою [4].

Довгострокова професійна успішність торгових представників

детермінується високим рівнем розвитку "м'яких" навичок, зокрема психологічною стійкістю та володінням адаптивними копінг-стратегіями. Впровадження організаціями цільових тренінгових програм, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту [4], стресостійкості [2] та проблемно-орієнтованого копіngu [3], є стратегічною інвестицією у профілактику емоційного вигорання.

Список використаних джерел:

1. Nour El Houda Ben Amor. What Skills Make a Salesperson Effective? An Exploratory Comparative Study Among Professionals in the Automotive Sales Sector. *International Business Research*; Vol. 12, No. 11, 2019. P.76-93.
2. Корнієнко, І., & Барчі, Б. Саморегуляція емоційного стану як основа формування майбутнього фахівця. *Слобожанський науковий вісник. Серія Психологія, випуск 1*, 2024. С. 80-84. DOI: <https://doi.org/10.32782/psyspu/2024.1.14>
3. Shrivastava, R.V. The Role of Coping in Salespersons' Satisfaction and its Impact on Salespersons' Ethics. *Business Ethics and Leadership*, 3(1), 2019. P.118-123. [http://doi.org/10.21272/bel.3\(1\).118-123.2019](http://doi.org/10.21272/bel.3(1).118-123.2019)
4. Bar-On, R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 2006. P.13-25.

Тетяна Джуган

спеціальність 013 Початкова освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

Надія Брижак

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівський державний університет

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ СТИМУЛЮВАННЯ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасна система початкової освіти, визначена Концепцією «Нова українська школа» (2016), орієнтована на формування компетентної, активної, креативної особистості, здатної до самовираження та творчої діяльності. У цих умовах проблема розвитку творчих здібностей молодших школярів набуває особливої актуальності, адже саме початкова школа є тим періодом, коли

закладаються основи творчого мислення, уяви, здатності генерувати нові ідеї й реалізовувати власні задумки.

Одним із найефективніших шляхів активізації творчого потенціалу учнів початкової школи є використання інтерактивних технологій, які забезпечують активну взаємодію, співпрацю, демократичний стиль комунікації та залучення кожного до творчого процесу. Інтерактивне навчання передбачає не пасивне сприйняття знань, а створення навчального середовища, де дитина виступає активним учасником і творцем власного освітнього досвіду.

Питання розвитку творчих здібностей здобувачів початкової освіти та впровадження активних і інтерактивних технологій посідає важливе місце в сучасних педагогічних дослідженнях. У працях Н. Бібік, О. Савченко, Л. Коваль, В. Сухомлинського наголошується, що творчість є необхідною складовою всебічного розвитку особистості та виступає фундаментом формування ініціативності, самостійності й інтелектуальної активності молодших школярів. Значну увагу дослідженню інтерактивних методів навчання приділяють українські науковці О. Пометун, Л. Пироженко, М. Швардак, які доводять, що інтерактивні технології забезпечують активну взаємодію між учасниками освітнього процесу, сприяють формуванню критичного мислення, умінню працювати в команді та стимулюють творче самовираження дітей.

У зарубіжній педагогіці питання інтерактивного та кооперативного навчання ґрунтовно розглядаються в роботах Дж. Дьюї, К. Роджерса, Г. Ліндсі, а також сучасних дослідників інтерактивної педагогіки — Д. Джонсона і Р. Джонсона, С. Кагана, які підкреслюють значення навчання у співпраці, діалогічності та діяльнісного підходу. Науковці доводять, що інтерактивні технології створюють сприятливе освітнє середовище, активізують пізнавальні процеси, формують стійку навчальну мотивацію та розкривають креативний потенціал кожної дитини.

У цьому контексті інтерактивні технології трактуються як система педагогічних методів і прийомів організації освітнього процесу, що ґрунтується на активній участі всіх його учасників, їхній співпраці, взаємодії та

колективному вирішенні навчальних завдань. Вони орієнтовані на те, щоб здобувач освіти виступав не пасивним реципієнтом інформації, а активним суб'єктом навчальної діяльності, здатним до рефлексії та творчого пошуку. Як зазначає О. Пометун, інтерактивне навчання передбачає створення таких умов, «за яких педагог і учні стають рівноправними учасниками освітнього процесу, активно обмінюються думками та спільно конструюють нові знання» [2, с. 9–10].

Важливий науковий внесок у розроблення проблеми інтерактивного навчання зробила М. Швардак. Дослідниця підкреслює, що інтерактивні технології забезпечують навчання у співпраці, сприяють розвитку комунікативної взаємодії, створюють можливість багатоваріантного пошуку рішень і залучення кожної дитини до інтелектуально-комунікативної діяльності [3].

Інтерактивні технології виступають універсальним інструментом розвитку творчих здібностей молодших школярів, оскільки вони:

- активізують когнітивні процеси — мислення, уяву, пам'ять, мовлення;
- формують позитивну мотивацію завдяки емоційній насиченості, динамічності та цікавості навчальних ситуацій;
- створюють умови для переживання ситуації успіху;
- стимулюють дивергентне мислення та здатність до генерації нових ідей;
- сприяють формуванню навичок співпраці в парах і групах.

До ефективних інтерактивних технологій, спрямованих на розвиток творчості, належать:

- робота в парах і малих групах, що забезпечує колективний пошук ідей та обмін досвідом;
- інтерактивні ігри («Асоціативний кущ», «Мозковий штурм», творчі діалоги, рольові ігри);
- технологія проєктів, яка формує навички самостійності та створення власного творчого продукту;
- кейс-метод, спрямований на розвиток аналітичного та креативного мислення;

- цифрові інтерактивні платформи (LearningApps, Wordwall, Jamboard, ClassPoint), що поєднують творчість, медіаграмотність і інтерактивність;
- візуально-творчі технології (mind maps, storytelling, графічні моделі).

Педагогічна практика засвідчує, що інтерактивні технології сприяють формуванню у молодших школярів здатності генерувати ідеї, моделювати образи, створювати нові способи розв'язання навчальних завдань, експериментувати та комбінувати різні види діяльності. Важливо й те, що інтерактивні методи забезпечують психологічно комфортне середовище, у якому дитина не боїться припускатися помилок, вільно висловлює думки та проявляє ініціативу.

У відповідності до концептуальних засад Нової української школи, інтерактивні технології забезпечують:

- індивідуалізацію та диференціацію творчих завдань;
- формування стійкого інтересу до пізнавальної й творчої діяльності;
- розвиток комунікативних, соціальних та кооперативних навичок;
- створення умов для гармонійного особистісного становлення та самореалізації [1].

Отже, інтерактивні технології є одним з найефективніших засобів розвитку творчих здібностей молодших школярів. Вони забезпечують активну участь учнів в освітньому процесі, формують позитивну мотивацію, сприяють розвитку мислення, уяви, комунікативних умінь і створюють сприятливі умови для розкриття індивідуального творчого потенціалу кожної дитини.

Список використаних джерел:

1. Концепція Нової української школи. Міністерство освіти і науки України. Київ, 2016. 34 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Пометун О. І. Сучасні інтерактивні технології навчання: теорія і практика. Київ : А.П.Н., 2004. 152 с.
3. Швардак М. В. Інтерактивні технології розвитку творчого мислення молодших школярів. Педагогічний часопис Волині. 2019. № 2 (13). С. 121–126.

Анжеліка Зарева

другий (магістерський) рівень вищої освіти
спеціальність 013 Початкова освіта,
Мукачівський державний університет

Маріанна Швардак

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки дошкільної,
початкової освіти та освітнього менеджменту,
Мукачівський державний університет

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ФОРМУВАННІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Формування емоційного інтелекту молодших школярів є одним із ключових завдань сучасної початкової освіти, оскільки емоційний інтелект визнано критичним чинником академічної успішності, соціальної адаптації та психологічного благополуччя особистості. Учитель початкових класів виступає не просто як транслятор знань, а як ключовий агент соціалізації та емоційний архітектор, чия діяльність безпосередньо впливає на розвиток здатності дитини розуміти власні почуття та почуття інших, ефективно керувати емоціями та будувати конструктивні взаємини.

Концептуальна роль учителя у формуванні емоційного інтелекту має бути реалізована через призму методології емоційного коучингу, а не лише через впровадження окремих занять, що передбачає постійну, системну роботу в повсякденному освітньому процесі [4]. Насамперед, учитель є взірцем (рольовою моделлю) емоційно зрілої поведінки. Його здатність демонструвати самоконтроль, конструктивно реагувати на стрес, визнавати власні помилки та виявляти емпатію створює безпечне та сприятливе емоційне середовище у класі [2]. Реакція педагога на конфлікти чи фрустрацію учнів слугує для них практичним уроком ефективного управління емоціями.

Важливим методичним завданням є навчання дітей ідентифікувати та вербалізувати свій емоційний стан, тобто емоційній грамотності [1]. Учитель створює умови для «називання» почуттів, використовуючи спеціальні

дидактичні засоби, наприклад, «колесо емоцій» або картки-пиктограми. Це дозволяє молодшим школярам переходити від недиференційованого відчуття («мені погано») до точного опису («я відчуваю засмучення» або «я розчарований»). Формування емоційного словника є основою для подальшого саморегулювання та усвідомлення.

Далі, учитель активно сприяє розвитку емпатії та соціальної обізнаності, впроваджуючи ситуативне моделювання та рольові ігри, що вимагають від учнів «приміряти» на себе почуття іншого. Це дозволяє розвивати здатність до перспективи – бачення ситуації очима іншої людини. Обговорення літературних творів, історій та соціальних конфліктів у класі трансформується з суто академічного аналізу в практику розвитку емоційної чутливості та усвідомлення соціальних норм [3].

Найскладніша роль учителя полягає у навчанні методів емоційної саморегуляції та конструктивного вирішення конфліктів. Це не лише правила поведінки, а й конкретні «інструменти», такі як дихальні вправи, техніка «тайм-ауту» або «контракт поведінки». Учитель допомагає учням зрозуміти, що всі емоції є нормальними, але важливо обирати конструктивні способи реагування на них. Методично важливим є перетворення конфліктних ситуацій на навчальні моменти, де обговорюються альтернативні стратегії поведінки та їхні наслідки.

Отже, роль учителя початкових класів у формуванні емоційного інтелекту виходить далеко за межі традиційного викладання. Вона полягає у створенні цілісної, емоційно-інтелектуальної основи особистості дитини. Ефективний педагог – це той, хто інтегрує розвиток емоційного інтелекту у кожен урок і кожну взаємодію, визнаючи, що сформований емоційний інтелект є критичною умовою для стійкого навчання та успішної інтеграції молодшого школяра у суспільство. Таким чином, якість педагогічної діяльності визначається не лише рівнем передачі знань, але й внеском у розвиток здатності дитини бути емоційно грамотною та соціально компетентною.

Список використаних джерел:

1. Гоулман Д. Емоційний інтелект: Книжка, яка змінює уявлення про те, що означає бути розумним. *Vivat*. 2021.
2. Лящ О. П. Емоційний інтелект як предмет психологічних досліджень. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2013. С. 22.
3. Чернявська А. Емоційний інтелект – запорука успішного навчання. *Молодь і ринок*. 2012. №12. С. 136-139.
4. Shvardak M. Coaching Technology to Prepare Candidates for Leadership Roles in a Variety of Educational Settings. *Postmodern Openings*. 2021. №12(1). С. 201-222. DOI: 10.18662/po/12.1/255

1. Tümen Akyıldız S. Podcasting as a tool for developing oral proficiency and self-regulated learning strategies: Insights from Turkish EFL learners. *Journal of Computer and Education Research*. 2024. Vol. 12(24). P. 754-779.
2. Yaman I. The potential benefits of podcasts for language learning. *Journal of educational and instructional studies in the world*. 2016. Vol. 6, Iss. 1. P. 60-66.

Катерина Кузнєцова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної
та спеціальної освіти

Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича

Олена Руснак

спеціальність 016 Спеціальна освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича

КІНЕЗІОЛОГІЧНЕ ТЕЙПУВАННЯ В ЛОГОПЕДІЇ

У сучасному суспільстві спостерігається помітне зростання кількості дітей із мовленнєвими порушеннями порівняно з попередніми десятиліттями, і ця тенденція має стійкий характер. Такі порушення істотно ускладнюють комунікацію з оточенням, впливають на формування особистості дитини та позначаються на її подальшій успішності у навчанні.

Логопедія, перебуваючи на перетині педагогіки, медицини, психології та нейролінгвістики, інтегрує найефективніші методи суміжних наук, адаптуючи їх до власних завдань. Такий міждисциплінарний підхід сприяє підвищенню результативності корекційної роботи вчителя-логопеда. Використання сучасних

логопедичних технологій, які поєднують традиційні та інноваційні методи впливу, допомагає зменшити втому дітей, підтримує їхню пізнавальну активність і суттєво підвищує ефективність занять, особливо при різних формах мовленнєвої патології.

Однією з таких інноваційних технологій є застосування кінезіологічних вправ. Кінезіологія – це наука, що досліджує рух як універсальний прояв життєдіяльності організму. Її освітній напрям – «гімнастику мозку» – було розроблено й запатентовано у США в 1964 році П. і Г. Деннісонами. Основна концепція цієї методики полягає у взаємозв'язку трьох ключових компонентів навчального процесу – мозку, тіла та емоцій. Виконання кінезіологічних вправ сприяє формуванню нових нейронних зв'язків, покращенню міжпівкульної взаємодії та загальному підвищенню когнітивної готовності дітей до навчання.

Кінезіологічне тейпування є провідним методом у системі кінезіології. Його суть полягає у фіксації на тілі спеціальних еластичних стрічок – тейпів, які накладаються відповідно до напрямів руху м'язів і суглобів.

Основний ефект тейпування полягає у створенні сприятливих умов для природного відновлення організму: покращується мікроциркуляція у шкірі та підшкірній клітковині, зменшується біль, нормалізується м'язова активність і сенсорна регуляція на сегментарному рівні нервової системи.

Завдяки еластичності тейпа під час його аплікації шкіра дещо піднімається, що активізує обмінні процеси в міжклітинній речовині, покращує лімфовідтік, сприяє виведенню продуктів метаболізму та зменшує внутрішньотканинний тиск. Щільне прилягання тейпа з термочутливим клейовим шаром забезпечує постійну стимуляцію шкірних рецепторів і впливає на глибші структури тканин та внутрішні органи.

Існують різновиди тейпів: кінезіотейпи, панч-тейпи, динамік-тейпи та крос-тейпи.

У логопедичній практиці найчастіше застосовують кінезіотейпування мимічної та артикуляційної мускулатури. Тейпи накладають на ослаблені або частково нефункціональні м'язи артикуляційного апарату з дозованим натягом.

Така аплікація підсилює аферентні сигнали від шкіри й м'язових рецепторів, «повертаючи» увагу ЦНС до цільових м'язів і поступово відновлюючи свідомий контроль над ними. Правильно виконане тейпування допомагає формувати звичку закривати рот і автоматично ковтати слину, а також покращує керування рухами губ, що позитивно впливає на вимову губних звуків ([Б], [П], [М], [Ф], [В] тощо).

Механізми дії: сенсорна стимуляція, «ліфтинг-ефект», керований «дискомфортний натяг» [1].

Сучасні зарубіжні дослідження доводять, що кінезіологічне тейпування може бути ефективним допоміжним методом у логопедичній практиці, особливо під час реабілітації пацієнтів із порушеннями ковтання, слинотечею або недостатньою активністю м'язів орофаціальної зони. Рандомізовані контрольовані дослідження, проведені серед людей похилого віку, показали, що наклеювання тейпа на передню поверхню ший з натягом приблизно 70–80% у поєднанні з резистивними ковтальними вправами протягом шести тижнів забезпечує значно більший приріст активації та товщини супрахіоїдних м'язів порівняно з плацебо-тейпом без натягу [4]. Це свідчить про доцільність застосування тейпування як частини комплексної терапії дисфагії. Додаткові протоколи, які нині розробляються у клініках після нейрохірургічних втручань і в постінсультних пацієнтів, підтверджують перспективність методу [2].

У дітей із неврологічними порушеннями систематичний огляд 2024 року [3] показав, що поєднання еластичного терапевтичного тейпування з оромоторною терапією помітно зменшує слинотечу без будь-яких побічних ефектів. Клінічні спостереження підтверджують, що додавання тейпа до логопедичних і ороміофаціальних вправ покращує контроль слини та іноді підвищує зрозумілість мовлення. Проте ефект зазвичай короточасний і зникає після зняття тейпа, тому технологію доцільно використовувати як допоміжну до базових тренувань [6].

У пацієнтів із парезом лицевого нерва після інсульту дослідження продемонстрували, що поєднання тейпування з ороміофункціональною терапією

ефективніше, ніж ізольоване застосування будь-якого з методів. Позитивні зміни виявляються у симетрії м'язової активності та руховій координації, хоча якість доказів поки що оцінюється як помірна [4].

Фізіологічний механізм дії тейпування пояснюють через сенсорну модуляцію та пропріоцепцію: безперервна стимуляція шкірних і м'язових рецепторів спрямовує увагу центральної нервової системи на ослаблені м'язи, полегшуючи відновлення контролю під час цілеспрямованих вправ. Крім того, завдяки еластичному підйому шкіри покращується мікроциркуляція, лімфовідтік і трофіка тканин, що підтверджено клінічними спостереженнями [3].

У логопедичній практиці параметри аплікації залежать від мети. Під час тренування ковтання тейп розміщують на передній поверхні ший в ділянці гіоларингеального комплексу з натягом близько 70–80%, а вправи передбачають близько п'ятдесяти резистивних ковтань щодня протягом шести тижнів. Такий підхід продемонстрував значно вищу ефективність, ніж плацебо-тейп без натягу [4]. Для корекції слинотечі або формування губної змички застосовують тейпи навколо губ чи на щоках із меншим натягом (приблизно 25–50%) у поєднанні з ороmotorною терапією, що включає вправи на закриття рота, контроль слини та зміцнення кругового м'яза рота [3]. Найбільш стійкий результат спостерігається тоді, коли тейпування поєднується з активними логопедичними, орофаціальними та ковтальними вправами, а не використовується окремо.

Щодо безпеки, у міжнародних джерелах зазначено, що серйозних побічних явищ при застосуванні тейпа у дітей не виявлено [4]. Проте важливо уникати використання аплікацій у разі активних дерматитів, ран, відомих алергічних реакцій на клей, тромбозу або злоякісних утворень у зоні наклеювання. З обережністю слід ставитися до тейпування у немовлят, вагітних і під час гарячкових станів. Перед першим курсом рекомендується зробити тест на чутливість шкіри, а аплікацію на обличчі носити не довше 24–48 годин із щоденною перевіркою стану шкіри.

Щодо рівня доказовості, то у сфері реабілітації ковтання наявні переконливі результати з позитивними фізіологічними змінами, однак потрібні масштабніші

вибірки та дослідження функціональних показників . У дитячій логопедії, зокрема при корекції слинотечі, ефективність методу підтверджена, але через велику варіативність вибірок і методик ефект оцінюється як допоміжний і тимчасовий. Для артикуляційної роботи дані поки що обмежені і не мають високого рівня достовірності [5].

Отже, кінезіологічне тейпування не є самодостатньою технологією, а виступає ефективним компонентом комплексної логопедичної програми. Найбільш доцільне його застосування у дітей із нейрогенними мовленнєвими порушеннями, що супроводжуються слинотечею, та у пацієнтів із дисфагією, де потрібно активізувати сенсомоторний зворотний зв'язок під час спеціально організованих вправ. Метод потребує суворого дотримання протоколу, контролю безпеки та періодичної оцінки результатів, щоб визначити реальну клінічну користь для кожного пацієнта.

Список використаних джерел:

1. Туренко Н. М., Шах М. О. Кінезіотейпування у логопедичній практиці. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/b839cfc5-df91-4115-8554-56b522777b73/content>
2. Effect of Kinesiology Taping and Swallowing Exercises on Suprahyoid Muscle Thickness and Swallowing Function in Stroke Patients With Dysphagia URL: <https://www.trialx.com/clinical-trials/listings/318617/effect-of-kinesiology-taping-and-swallowing-exercises-on-suprahyoid-muscle-thickness-and-swallowing-function-in-stroke-patients-with-dysphagia/>
3. Effects of elastic therapeutic taping on reducing drooling in children with neurological disorders: a systematic review of randomized controlled trials URL: <https://jneurodevdisorders.biomedcentral.com/articles/10.1186/s11689-024-09584-3>
4. Effects of suprahyoid muscle strengthening exercise using kinesiology taping on muscle activation and thickness in community-dwelling elderly: A randomized controlled trial URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37713858/>
5. Outcome of kinesio taping in drooling children: A systematic review URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0165587624002118>
6. The effect of Kinesio Taping on drooling in children with intellectual disability: A double-blind randomized controlled study URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34974277/>

Катерина Кузнєцова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної
та спеціальної освіти
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича

ІНТЕГРАЦІЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТИ

Сучасна система професійної підготовки педагогічних кадрів переживає глибоку трансформацію під впливом цифрових технологій, які докорінно змінюють зміст, форми й методи навчання. Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій (далі ІКТ) у вищу педагогічну освіту стала одним із ключових напрямів освітньої політики як у країнах Європейського Союзу, так і в Україні, де цифровізація дедалі більше визначає якість і конкурентоспроможність педагогічної освіти. Якщо раніше цифрові інструменти сприймалися здебільшого як допоміжний засіб, то нині вони перетворюються на системоутворюючий елемент освітнього процесу, що забезпечує персоналізацію навчання, розвиток цифрової грамотності, аналітику освітніх даних та інтерактивні можливості симуляцій і віртуальних середовищ.

Зарубіжний досвід демонструє послідовну еволюцію інтеграції ІКТ – від базової цифрової інфраструктури й систем управління навчанням (LMS) до застосування штучного інтелекту, адаптивних платформ і технологій доповненої та віртуальної реальності. Такий підхід передбачає не лише технічне оновлення, а й глибоку педагогічну перебудову, коли цифрові засоби стають інструментами активного, дослідницького та колаборативного навчання. Заклади вищої освіти ЄС активно впроваджують моделі змішаного та перевернутого навчання, використовують відкриті освітні ресурси (OER), масові онлайн-курси (MOOCs) і віртуальні обміни, формуючи екосистему спільного освітнього простору.

Зарубіжні заклади вищої освіти застосовують цифрові технології комплексно й системно: від інфраструктурних рішень і платформ для

дистанційного/змішаного навчання до просунутих симуляцій, аналітики даних і штучного інтелекту, які змінюють як організацію занять, так і саму природу викладання та навчання.

Перший рівень застосування – забезпечення доступу й організації освітнього процесу через LMS (Learning Management Systems), відеоконференц-зв'язок, платформи для зберігання й поширення навчальних матеріалів; під час пандемії багато університетів розгорнули повноцінні онлайн- і гібридні програми, що стимулювало системну роботу з якістю цифрової освіти та її вбудовування у процедури акредитації й QA [3]

Другий рівень – педагогічна інновація: закордонні університети широко впроваджують гібридні та змішані формати, модель «перевернутого класу» (flipped classroom) і активні методики, коли цифрові ресурси поза аудиторією дають базу, а аудиторна сесія перетворюється на практику, дискусію або лабораторну роботу. Паралельно розвиваються масові відкриті онлайн-курси (MOOCs), OER (відкриті освітні ресурси) та міжуніверситетські платформи, які використовують і як інструмент навчання, і як спосіб міжнародної співпраці[1].

Третій рівень – персоналізація й адаптація навчання. Використання адаптивних алгоритмів, систем рекомендацій і платформ з елементами штучного інтелекту дає змогу підлаштовувати траєкторію навчання під потреби студента, автоматично генерувати завдання відповідно до рівня, ідентифікувати «вразливих» студентів через learning analytics (аналітику навчальних даних) та оперативно організовувати підтримку (тьюторство, індивідуальні вправи). Це практично означає перехід від «одна лекція для всіх» до навчання, яке реєструє поведінку, прогрес і дає персональні підказки або інтервенції[1].

Четвертий рівень – практичні симуляції й віртуальна/доповнена реальність. Галузі з високим ризиком (медицина, авіація, інженерія) широко використовують VR/AR-симулятори та манекени для відпрацювання навичок без ризику для реальних пацієнтів чи обладнання; у гуманітарній і педагогічній підготовці застосовують рольові симуляції, віртуальні класи й середовища, де можна відтворити ситуації роботи з дітьми, клієнтами чи громадськими групами.

Емпіричні дослідження показують помітний вплив таких симуляцій на якість практичних навичок і швидкість їх набуття [5].

П'ятий напрям – співпраця, міжнародний обмін і відкритість: цифрові інструменти дозволяють організовувати віртуальні обміни, спільні проекти між університетами різних країн, дистанційні стажування та спільну розробку курсів. Європейські ініціативи та стратегії заохочують створення мереж, які підтримують інтероперабельність курсів і визнання результатів навчання [2].

Міжнародні огляди практики включення ІКТ в освітній процес закладів вищої освіти вказують на ключові бар'єри означеного тенденції: нерівномірний доступ до інфраструктури (digital divide), брак цифрових компетентностей викладачів, потреба в педагогічно аргументованому дизайні курсів (усе не зводиться до «поставити Zoom»), ризики приватності й етики при застосуванні даних студентів, а також виклики в довготривалій підтримці й оцінюванні якості цифрових програм [4].

Відповідно до зазначеного вважаємо що: по-перше, цифровізація має бути педагогічно мотивованою – інструменти повинні служити цілям навчання, а не навпаки. По-друге, інфраструктура і підготовка викладачів — це пріоритети: без методичної та технічної підтримки інструменти не принесуть ефекту. По-третє, варто розглядати аналітику даних і адаптивні системи як засоби раннього втручання і підтримки студентів. І нарешті, симуляції й VR/AR – особливо корисні для підготовки практичних навичок у безпечному середовищі, що має високий трансфер у реальну практику [1].

Отже, інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у систему професійної підготовки педагогічних кадрів є не просто технічним оновленням освітнього процесу, а глибокою трансформацією педагогічної парадигми. Досвід європейських країн переконливо показує, що успіх цифровізації освіти визначається не кількістю впроваджених інструментів, а якістю їхнього педагогічного використання. Цифрові рішення стають ефективними лише тоді, коли вони інтегровані у навчальний процес як засіб розвитку критичного мислення, творчості та професійної рефлексії майбутніх педагогів.

Вищі заклади освіти Європи демонструють системний підхід до впровадження ІКТ – від створення потужної інфраструктури до розвитку адаптивних, інтелектуальних і симуляційних технологій, що формують новий тип навчального середовища. Такий підхід забезпечує гнучкість освітніх траєкторій, персоналізацію навчання, міжуніверситетську співпрацю та інтеграцію практико-орієнтованих форм підготовки. Для України цей досвід є важливим орієнтиром, адже саме комплексне, поетапне й педагогічно вмотивоване впровадження ІКТ може підвищити якість підготовки педагогічних кадрів і забезпечити її відповідність європейським стандартам.

Разом з тим, цифровізація освіти вимагає вирішення низки системних викликів – подолання цифрової нерівності, підвищення цифрової компетентності викладачів, удосконалення методичного супроводу та етичного регулювання використання освітніх даних. Без належного балансу між технічним прогресом і педагогічним змістом існує ризик перетворення технологій на самоціль, що не сприятиме глибокому навчанню.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що цифрова трансформація педагогічної освіти повинна ґрунтуватися на трьох взаємопов'язаних засадах: педагогічній доцільності, професійній готовності викладачів і забезпеченій інфраструктурі. Лише за умови їхнього поєднання ІКТ зможуть стати інструментом підвищення якості освіти, розвитку інноваційного потенціалу майбутніх педагогів і формування нової цифрової культури викладання й навчання, що відповідає викликам сучасного європейського освітнього простору.

Список використаних джерел:

1. 2022 EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition URL: <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2022/4/2022hrteachinglearning.pdf?hash=6F6B51DFF485A06DF6BDA8F88A0894EF9938D50B&la=en&utm>
2. Digital Education Action Plan 2021-2027 URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions>
3. Digital Higher Education: Emerging Quality Standards, Practices and Supports URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2022/11/digital-higher-education_ff3ac676/f622f257-en.pdf

4. Digital strategies in education across OECD countries: Exploring education policies on digital technologies URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/09/digital-strategies-in-education-across-oecd-countries_a140ba61/33dd4c26-en.pdf
5. The impact of simulation-based training in medical education: A review URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11224887/>

Alisa Mykolaichuk

PhD in Philology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages
for the Faculties of Psychology and Sociology,
Taras Shevchenko National University of Kyiv

SMART LEXICON BUILDING: AI IN THE ESP CLASSROOM FOR JOURNALISTS

The use of Artificial Intelligence (AI) in English for Specific Purposes (ESP) teaching is changing how students learn professional vocabulary, especially in journalism. Instead of relying only on long word lists or outdated examples, teachers can now use AI to make vocabulary learning more personal, creative, and connected to real life. Authentic news articles are full of the living language of journalism, i.e. words and expressions that carry the rhythm of real reporting, such as collocations, idioms, and professional terms. Preparing such materials used to take a lot of time, as teachers had to carefully choose which expressions to pre-teach and how to present them. Today, AI can do much of this initial work by identifying and grouping meaningful phrases, not just single words. It helps reveal the way journalists actually ‘use’ language through patterns, partnerships, and context.

As *Lopezosa et al. (2023)* note, journalism students must learn to operate confidently in AI-driven media environments, and our language teaching practices should keep pace with this transformation [3]. By combining AI-assisted tools with the principles of ESP methodology, vocabulary learning becomes more dynamic, human-centered, and relevant to students’ professional goals.

In our ESP journalism classes, we introduced tools like ChatGPT and Gemini at the pre-teach stage before reading authentic articles or watching authentic videos. At this stage, AI helps identify the key vocabulary that will later appear in the text,

allowing students to approach reading with confidence and curiosity. Following *Kravchenko (2024)*, who highlights the importance of digital technologies in building terminological competence, we used AI not only to extract vocabulary but also to organize it into small, meaningful groups based on sense and use [2]. This approach helped students see how words connect, build meaning, and reflect the ethics and accuracy that journalism stands for.

The process started with choosing something real and relevant. We selected short, up-to-date news articles from trusted sources like BBC News or Reuters, so that students could work with the genuine language of journalism, not textbook examples. Then, with the support of AI tools, these texts were explored to find words that ‘travel together’, the real expressions journalists use every day, such as *verify sources*, *breaking news coverage*, *ethical reporting*, *public trust*, and *fact-checking process*. Instead of teaching single words, we focused on these collocations because they show how ideas connect in context. After that, the selected expressions were turned into small, friendly micro-dictionaries. Each entry included a short meaning, an example taken or adapted from real articles, and a few AI-suggested synonyms or related phrases. This stage was creative and interactive because students could adjust or add examples, making the dictionary truly theirs. As a result, vocabulary learning became not just an exercise, but a discovery of how journalists actually think and write in English.

This ‘smart lexicon’ approach fits well with what *Rudik and Onyshchuk (2024)* describe as the real strength of AI in education as its ability to make learning more flexible, creative, and supportive for both teachers and students [4]. AI does not replace the teacher; instead, it becomes a helpful tool that saves time and opens new possibilities. With its assistance, teachers can easily create adaptive materials that respond to the needs and language level of each group. For example, a teacher can ask AI to simplify complex definitions, generate extra examples, or suggest synonyms that sound more natural for young journalists. Students, in turn, can use these materials to explore vocabulary in ways that feel personal and engaging. In this sense, the smart lexicon is not just a means for learning words but a space, where technology and human

creativity meet to make language learning richer and more inspiring.

To demonstrate the potential of this approach, we designed a compact AI-generated mini-dictionary based on lexical units extracted from authentic news articles. The focus was placed on collocations, as they best reflect the natural flow of journalistic English and its conceptual depth. Each entry includes meaning, an example, and a short practice task that encourages active use rather than passive memorization. This sample (see *Table 1*) illustrates how AI can assist in developing meaningful vocabulary sets for the pre-teach stage of ESP lessons.

Table1. Sample Mini-Dictionary (AI-Generated Collocations)

Collocation	Meaning	Example	Practice Task
<i>verify sources</i>	check the reliability of information before publishing	<i>Journalists must verify sources before reporting breaking news.</i>	Match with synonyms: <i>confirm</i> / <i>ignore</i> / <i>invent</i>
<i>ethical reporting</i>	writing news responsibly, respecting truth and privacy	<i>Ethical reporting protects both people and facts.</i>	Discuss a case where reporting might be unethical.
<i>public trust</i>	confidence of the audience in media honesty	<i>Public trust is vital for journalism's credibility.</i>	Write a short paragraph: "How can journalists build public trust?"
<i>breaking news coverage</i>	reporting live, developing events	<i>The team provided live breaking news coverage during the crisis.</i>	Sort expressions by topic: <i>politics</i> / <i>sports</i> / <i>social issues</i>
<i>fact-checking process</i>	procedure of confirming the accuracy of claims	<i>The fact-checking process ensures the story's accuracy.</i>	Fill in the blanks in sentences with correct collocations

The new vocabulary was not learned in isolation but brought to life through lively and meaningful activities. Students practiced these lexical units in communicative and reflective tasks, such as ranking expressions by importance, taking part in short role-play interviews, and completing micro-writing exercises that reflected real journalistic situations. Such activities helped them think about how language connects to values like honesty, accuracy, and respect for others.

Many students shared that creating vocabulary lists with the help of AI made them feel more confident and motivated. They enjoyed the sense of discovery that came from

co-constructing their own “smart lexicon” and exploring authentic language taken from real news articles. This experience supports *Hrdličková’s (2025)* finding that AI writing tools can foster autonomy and active engagement in learning [1].

Working with collocations rather than single words also had a strong effect. Students remembered phrases more easily and started using them naturally in discussions and writing. This confirms the observations of *Silitonga et al. (2024)*, who found that AI-supported practice helps learners build stronger vocabulary connections and use language more fluently in ESP contexts [5]. In our classes the students were not just memorizing English but learning to think and communicate like journalists.

AI-assisted lexicon building turns vocabulary learning into something much more alive and meaningful. Instead of memorizing words mechanically, students learn through real contexts, stories, and examples that make sense to them. For future journalists, phrases like *verify sources* or *ethical reporting* are not just pieces of English because they express the very spirit of their profession. With AI the pre-teach stage becomes a creative space where learners explore not only language, but also ideas of truth, fairness, and responsibility.

Looking ahead, this approach can grow further. Teachers and students can continue to experiment with AI to build collaborative glossaries, design interactive vocabulary games, or analyze new media texts together. So, the goal is to make learning English for journalism not only about words, but about thinking, values, and the human side of communication.

Список використаних джерел

1. Hrdličková, Z. (2025). Enhancing Learning Outcomes in Written Production by Implementing Writing Strategies and Using AI Writing Tools. *Advanced Education*, 18(26), 59–74. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.331366>.
2. Kravchenko, T. V. (2024). Digital Technologies in the ESP Course for Developing Terminological Competence. *Scientific Notes of Junior Academy of Sciences of Ukraine*, № 3 (31), 43–50. <https://doi.org/10.51707/2618-0529-2024-31-05>.
3. Lopezosa, C., Codina, L., Pont-Sorribes, C., & Váñez, M. (2023). Use of Generative Artificial Intelligence in the Training of Journalists: Challenges, Uses and Training Proposal. *El Profesional De La Informacion*. <https://doi.org/10.3145/epi.2023.jul.08>.
4. Rudik, I., & Onyshchuk, I. (2024). Artificial Intelligence Tools for Developing Educational Resources: Enhancing Digital Learning Experience for Teachers and Learners. *Transcarpathian Philological Studies*, 2(33), 89–94. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2024.33.2.16>.

5. Silitonga, L. M., Wiyaka, W., & Prastikawati, E. F. (2024). Boosting Students' ESP Vocabulary by Utilizing AI Chatbot. *ETERNAL (English Teaching Journal)*, 15(2), 275–283. <https://doi.org/10.26877/eternal.v15i2.605>.

Софія Морданинець

спеціальність 013 Початкова освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

Тетяна Мочан

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти,
Мукачівський державний університет

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКЦІЙ

Формування стійкої навчальної мотивації є фундаментальною педагогічною проблемою в початковій школі, оскільки вона слугує внутрішнім каталізатором пізнавальної активності та визначає успішність освітнього процесу. У контексті сучасної дидактики, особлива увага приділяється потенціалу інтеракцій – цілеспрямованої, організованої взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Інтеракції, що виходять за межі традиційної односпрямованої комунікації «вчитель-учень», забезпечують не лише обмін інформацією, а й емоційно-ціннісний та діяльнісний обмін, що є критичним для перетворення зовнішніх стимулів у внутрішні мотиви [3].

Ключова особливість формування мотивації молодших школярів полягає у необхідності поступового переходу від зовнішньої мотивації (орієнтація на оцінку, похвалу, уникнення покарання) до внутрішньої мотивації (пізнавальний інтерес, задоволення від процесу та результату, прагнення до компетентності). Інтеракційні методи виступають ефективним містком у цьому процесі [2]. Ефективна інтеракція у малих групах, відома як кооперативне навчання, дозволяє індивідуалізувати навчальні завдання таким чином, що кожен учень, незалежно від рівня підготовки, може відчувати свій внесок і персональну значущість для досягнення спільного результату. Це не просто групова робота, а

структурована взаємодія, де успіх кожного члена групи залежить від зусиль інших. Такий підхід мінімізує страх помилки і зміщує фокус з індивідуальної конкуренції на колективну відповідальність, що безпосередньо підвищує мотивацію досягнення.

Наступним важливим засобом є діалогова інтеракція, яка стимулює не лише пошук правильної відповіді, а й формування власної позиції та обґрунтування свого погляду. Учитель виступає модератором, а не джерелом фінальної істини, що підсилює автономність молодших школярів. Активна участь у діалозі, де цінується процес мислення, а не лише результат, перетворює пізнання з пасивного сприйняття на особистісно значущу діяльність. Окрім того, ігрове моделювання та рольове відтворення є природним і найефективнішим засобом формування мотивації у молодших школярів [1]. Гра, за своєю суттю, є цільовою діяльністю, де зовнішній мотив (виграш, дотримання правил) швидко перетворюється на внутрішню мотивацію (захоплення процесом, бажання бути компетентним гравцем). Учитель використовує ігрові інтеракції для створення емоційного підкріплення навчального матеріалу, коли емоція радості від гри асоціюється із самим процесом навчання.

У цьому процесі роль учителя є ключовою: він має стати організатором, модератором та емоційним підсилювачем інтеракцій. Методично важливим є чітке структурування інтеракції, забезпечення зрозумілих правил, розподіл ролей та встановлення проміжних цілей для уникнення хаосу і фрустрації. Крім того, обов'язковим є використання рефлексії, тобто завершення кожної інтерактивної сесії обговоренням не лише результату, а й процесу взаємодії та емоцій, які виникли. Це допомагає учням усвідомити зв'язок між своїми зусиллями, співпрацею та кінцевим успіхом [4]. Необхідною також є диверсифікація інтеракцій, тобто регулярна зміна форм роботи (парна, групова, загальнокласна дискусія) для підтримки новизни і постійного інтересу.

Таким чином, формування мотивації молодших школярів через інтеракції є не просто модним трендом, а необхідною педагогічною стратегією. Систематичне використання кооперативних, діалогових та ігрових інтеракцій

забезпечує перехід від ситуативної зацікавленості до стійкого пізнавального мотиву, що є критичним для подальшого успішного навчання. Таким чином, учитель початкових класів, організовуючи ефективну інтерактивну взаємодію, закладає міцний фундамент компетентнісного, мотивованого та соціально адаптованого учня.

Список використаних джерел:

1. Демченко Я. М. Засоби формування мотивації навчання молодших школярів. *Педагогіка та психологія*. 2015. №47. С.14-24.
2. Савченко О. Я. Діагностика і дидактичні умови формування у молодших школярів мотивації уміння вчитися. *Український педагогічний журнал*. 2015. №1. С. 85-98.
3. Семців Ю., Онишків З. Формування позитивної мотивації учіння молодших школярів. *Магістерський науковий вісник*. 2015. №23. С. 130-135.
4. Агаркова Н. О., Трухова Т. С. Мотивація як фактор успіху навчальної діяльності молодших школярів. Психолого-педагогічні аспекти навчання дорослих у системі неперервної освіти: збірник матеріалів X Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (12 грудня 2024 року, м. Біла Церква). Частина 1. БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України. Видавництво: MANS w Łomży, Біла Церква–Ломжа. 2024. С. 37-41.

Iryna Nikitina

senior teacher at the chair of language training,
Dnipro State University of Internal Affairs

ONLINE EDUCATION: INTERNATIONAL EXPERIENCE (THE CASE OF CHINA)

The global digital transformation has significantly influenced education systems worldwide, making online learning an integral part of higher and continuing education. During the past decade, the rapid development of information and communication technologies (ICT), artificial intelligence (AI), and cloud platforms has led to the creation of new pedagogical models and formats of interaction between teachers and learners. There's no definitive "best country" for online education, but some indices highlight countries with particularly favorable conditions [4].

Among the countries that have successfully implemented large-scale online education reforms, China stands out due to its comprehensive strategy, strong government support, and advanced technological infrastructure. The Chinese

experience illustrates how national policies, digital ecosystems, and collaboration between universities and technology companies can ensure the accessibility and quality of education in the 21st century.

China's Ministry of Education has pursued a consistent policy of digital transformation since the early 2010s. The rapid rollout of online education in China during school closures was made possible by the Education Digitalization Plan (2010–2020), which had already laid a solid foundation of online platforms, broadband access, and teacher training. When COVID-19 forced school closures nationwide, the Ministry of Education quickly mobilized its resources, launching national online platforms and television channels to deliver education on a large scale. By early 2020, more than 280 million students had transitioned to online learning thanks to collaborations with major tech companies such as Alibaba, Baidu, and Huawei [1].

The Smart Education of China Platform, launched in 2022, became a unifying national hub for open online courses, research resources, and teacher training. As of 2025, it has over 164 million registered users and provides more than 64 000 MOOCs accessible nationwide [2].

The platform ensures equitable access to education for learners in rural and remote areas, overcoming the urban–rural divide. The government's Education Digitalization Strategy 2035 emphasizes the integration of AI and big data analytics to personalize learning trajectories and monitor learning outcomes.

China is a global leader in implementing artificial intelligence (AI) in education. Through a national strategy and the centralized Smart Education of China platform, the country provides widespread access to online courses, resources, and teacher training. AI is used for adaptive learning, personalized assignments, automated assessment, and teacher support. Big data analytics helps improve educational policy, and the integration of AI into STEAM and supplementary education builds the digital competencies of future professionals. China's experience demonstrates that a combination of strategy, technology, and pedagogical support can improve the quality of education and make it more accessible [3].

China demonstrated unprecedented organizational capacity, adaptability, and

responsiveness in policy development. The government's iterative, evidence-based approach—testing, collecting feedback, and adjusting policies—enabled continuous improvement. However, significant inequalities persisted, particularly between urban and rural students. Despite near-universal access to broadband internet, many rural areas suffered from weak internet connections, limited access to smart devices, and inadequate teacher training. Surveys cited in the study found that only about half of rural students were able to regularly attend online classes, and less than 40% of rural teachers felt confident teaching online.

China's experience serves as a large-scale experiment in education sustainability. The COVID-19 crisis has validated the effectiveness of decades of planning while simultaneously revealing structural weaknesses in digital equity and curriculum development. Going forward, China's Ministry of Education intends to strengthen the integration of artificial intelligence, big data, and personalized learning technologies to improve quality and inclusiveness.

China's experience has demonstrated that technology alone cannot guarantee equal educational opportunities [3]. Effective online education requires not only infrastructure but also innovative teaching models. The "dual teacher" model, which pairs experienced online teachers with local facilitators, is presented as one promising solution for improving quality and engagement.

References:

1. China: testing a decade of online education preparation (EdTech Hub). URL: https://docs.edtechhub.org/lib/P5B4YWID/download/B58RTQWX/Liangdi%20and%20Groenewegen-Lau%20-%202020%20-%20China%20testing%20a%20decade%20of%20online%20education%20prepar.pdf?utm_source=chatgpt.com
2. China promotes robust development of digital education globally. URL: http://en.moe.gov.cn/features/2025WorldDigitalEducationConference/News/202505/t20250518_1191050.html?utm_source=chatgpt.com
3. Chinese smart education online platform surpasses 164 mln registered users. URL: https://english.www.gov.cn/archive/statistics/202505/17/content_WS6828769cc6d0868f4e8f29e4.html?utm_source=chatgpt.com
4. COVID-19 online learning challenges: Kazakhstan secondary schools case study. URL: https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2024.1448594/full?utm_source=chatgpt.com

Євгеній Новак

спеціальність 011 Освітньо-педагогічні науки
третій (освітньо-науковий) рівень вищої освіти,
Мукачівський державний університет

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У СИСТЕМІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ В БОЛГАРІЇ

Іншомовна підготовка у сфері туризму є одним із ключових чинників підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців на європейському ринку праці. Для Болгарії, як держави з розвиненою туристичною інфраструктурою та значною часткою зайнятих у сфері послуг, іншомовна компетентність є складовою професійної культури фахівця. Саме тому система вищої освіти країни активно модернізується відповідно до вимог цифрової трансформації та європейських стандартів освіти (EQF, ECTS, CEFR).

Сучасна методологія іншомовної підготовки у туристичній освіті Болгарії спирається на компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, культурологічний та аксіологічний підходи [2, с. 150-155]. Вони передбачають формування не лише лінгвістичних знань, а й здатності ефективно діяти у міжкультурному професійному середовищі. У цьому контексті зростає значення інноваційних технологій, які сприяють інтеграції навчального змісту, професійних ситуацій і мовної практики.

Провідні болгарські університети — Софійський університет «Св. Климент Охридський», Варненський університет менеджменту, Університет економіки — Варна — активно впроваджують елементи змішаного та дистанційного навчання, використовуючи платформи Moodle, Canvas, Google Classroom, Edmodo [5, с. 3–6; 2, с. 160]. Іншомовна підготовка студентів спеціальностей «Туризм» організовується з урахуванням принципів CLIL (Content and Language Integrated Learning), коли іноземна мова вивчається одночасно з професійними дисциплінами, що забезпечує природну мовленнєву інтеграцію.

Важливою складовою інноваційного освітнього процесу є застосування віртуальних навчальних середовищ (VR/AR-технологій), інтерактивних

симуляцій, цифрових кейсів, що відтворюють типові ситуації професійного спілкування у сфері туризму: реєстрацію гостей, організацію турів, вирішення конфліктів, комунікацію з клієнтами різних культур [3, с. 8–12; 6, с. 2–5]. Такі підходи дозволяють розвивати комунікативну, міжкультурну та цифрову компетентності, підвищуючи якість практичної підготовки.

Як показує бібліографічний аналіз освітніх практик Болгарії [1, с. 60–63; 4, с. 5–7], що інноваційні форми іншомовної підготовки поєднуються з методами колаборативного навчання, проєктної діяльності, портфоліо-технологій, мікронавчання. Вони сприяють формуванню автономності студентів, навичок саморефлексії та критичного мислення. Так, у межах проєктів Erasmus+ розробляються інтерактивні мультимедійні курси «English for Tourism» та «Deutsch im Tourismus», які реалізують принципи відкритої освіти.

У теоретико-методологічному аспекті дослідження спирається на ідеї когнітивної та конструктивістської педагогіки, які трактують навчання як процес побудови індивідуальних знань через активну взаємодію. Цифрові технології, у свою чергу, виступають не просто інструментом, а медіатором між учасниками навчального процесу, що трансформує ролі викладача та студента.

Розвиток цифрової грамотності, інформаційної культури та іншомовної комунікації стає стратегічною метою туристичної освіти в Болгарії. Водночас, згідно аналізу, залишається потреба в розробленні єдиної методичної моделі іншомовної підготовки, яка б поєднувала національні освітні традиції з інноваційними технологіями навчання та забезпечувала стабільну якість іншомовної освіти на всіх рівнях [4, с. 6–8].

Таким чином, інноваційні технології в іншомовній підготовці майбутніх фахівців туристичної галузі в Болгарії забезпечують підвищення ефективності навчання, розвиток цифрових компетентностей і професійної мобільності. Застосування змішаних форм, CLIL-технологій і VR-симуляцій сприяє формуванню практичної готовності до міжкультурної взаємодії у сфері туризму. Перспективи подальших досліджень полягають у створенні інтегрованої моделі цифрово-іншомовної підготовки фахівців туристичної галузі з урахуванням

європейських освітніх тенденцій і потреб ринку праці.

Список використаних джерел:

1. Application of the Moodle Learning Platform in Teaching Foreign Languages [Використання платформи Moodle у викладанні іноземних мов.] // *Proceedings of the International Conference on Education and New Learning Technologies*. – 2020. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://library.iated.org/view/MOODLE2020APP>.
2. Chen B., Wang Y., Wang L. The Effects of Virtual Reality-Assisted Language Learning: A Meta-Analysis [Ефекти вивчення іноземних мов із використанням технології віртуальної реальності: метааналіз] // *Sustainability*. – 2022. – Vol. 14, № 6. – Article 3147.
3. Iglesias-Xamaní M. Digital Technologies and Foreign Language Learning in Hospitality and Tourism Education [Цифрові технології у вивченні іноземних мов у підготовці фахівців сфери гостинності та туризму] // *eLearn / RACO*. – 2014. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://raco.cat/index.php/eLearn/article/view/293961>.
4. Kiryakova-Dineva T., Kyurova V., Chankova Y. Soft Skills for Sustainable Development in Tourism: The Bulgarian Experience [М'які навички для сталого розвитку у туризмі: болгарський досвід] // *European Journal of Sustainable Development*. – 2019. – Vol. 8, № 2. – P. 57–67.
5. Lin V., Chien H., & Hsieh J. Supporting Dyadic Learning of English for Tourism Purposes with Immersive Scenery-Based Virtual Reality [Підтримка парного навчання англійської мови для туристичної галузі за допомогою занурювальної віртуальної реальності на основі пейзажів] // *Interactive Learning Environments*. – 2023. – [Ahead of print].
6. Vega M., Moscoso M. L. Challenges in the Implementation of CLIL in Higher Education: From ESP to CLIL in the Tourism Classroom [Виклики впровадження технології CLIL у вищій освіті: від ESP до CLIL у навчанні студентів туристичного профілю] // *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*. – 2019. – Vol. 12, № 1. – P. 144–176.

Галина Онищак

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Ольга Гаврилюк

спеціальність 014 Середня освіта

другий (магістерський) рівень вищої освіти

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

THE TRANSFORMATIVE ROLE OF ICT IN ENHANCING STUDENTS' CULTURAL COMPETENCE

The development of students' cultural competence in the English language classroom has become increasingly essential considering the growing trend toward globalized education. Nowadays, educational institutions face new pedagogical demands that foster intercultural communication, inclusivity, and global awareness. In this context, as various spheres of human activity are exposed to the global process of

digitalization, an ICT-based approach is fast becoming a key instrument in modern language education.

In the light of this, there has been a growing scholarly interest in exploring the integration of multicultural education within digitalized learning environments. A range of researchers have devoted their studies to examining issues of cultural awareness and intercultural sensitivity in modern education system [1; 3; 5]. Nevertheless, certain domains remain underexplored, particularly those concerning the systematic integration of ICT tools for cultural competence enhancement. Therefore, the relevance of this study lies in the urgent need to investigate effective strategies for fostering cultural competence through technology-assisted learning.

The aim of this study is to analyse current trends and pedagogical practices that leverage ICT to enhance students' cultural competence in the English language classroom.

With the advent of multimedia technologies, the means of information transmission has been significantly simplified, providing learners with access to an extensive and diverse array of information sources. However, this information often reaches the user in an unfiltered and fragmented form. Therefore, emphasising “the multifaceted nature of interconnected world” [6, p. 110] J. R. S. Santaliestra, R.S. Costa, J.J.V. Maldonado, and J.A. Martínez-Domingo underscore the importance of multicultural trainings as a cornerstone of modernised education [6].

Previously, some studies have been made on the increasing social awareness of the global aims via information and communication technologies [2]. The results indicated that a combination of ICT-driven strategies with conventional pedagogical approaches yields the most effective outcomes. In a similar vein, research by I. D. Rahimi, G. Cohen Zilka, I. Finkelstein, and R. Cohen explores the assistance of ICT in catering to “a diverse composition of students and strive to give students from different sectors (ethnic, national, religious)” [4, p. 2]. Their findings validate the integration of ICT-based approaches as an effective means of fostering inclusivity and cultural understanding.

According to the results of the studies, students who demonstrate awareness of

cultural peculiarities across different societies tend to exhibit higher levels of inclusivity, empathy, and curiosity toward other cultures. Consequently, online platforms, virtual exchanges, and collaborative digital projects can serve as powerful tools for enhancing students' intercultural communicative competence without the constraints of physical presence [1].

Beyond developing learners' understanding of foreign cultures, scholars emphasize the necessity of integrating ethnopedagogical principles to reinforce students' cultural identity and sense of belonging. Following an experimental study among secondary school learners, Y. Rahmawati, A. Ridwan, U. Cahyana, and T. Wuryaningsih concludes that "ethnopedagogy can help students develop the right attitude towards national cultural values" [5, p. 662] fostering a sense of responsibility and pride in their cultural heritage.

Recent research also highlights the importance of incorporating cultural competence training into professional development of future educators. The findings of the studies reveal that cultural awareness among teachers facilitates integrating new requirements into curriculum, that aim to enhance cross-cultural communication. In addition, high cultural competence enables teachers to have a profound insight into student's diverse background, the impact of which is deeply embedded in their behaviour patterns, attitude towards learning process and communication skills. In this regard, English language instructors play a pivotal role in promoting inclusivity by designing culturally responsive lesson plans, integrating authentic materials from various cultures, and leveraging ICT to create immersive intercultural learning experiences. Regarding this, English language instructors are able to establish and maintain inclusive policy in a classroom. Teachers' intercultural competence directly shapes their ability to maintain an inclusive and globally oriented classroom environment, thereby aligning education with the values of empathy, diversity, and global citizenship [3].

In conclusion, ICT plays a transformative role in enhancing students' cultural competence by providing interactive platforms for intercultural communication and global awareness. Through digital tools and multimedia resources, learners can explore

diverse cultures while reflecting on their own identities. A balanced integration of ICT and ethnopedagogy not only fosters inclusivity but also strengthens students' sense of cultural belonging. Moreover, teachers' cultural competence is essential for effectively guiding this process and ensuring meaningful intercultural learning. Ultimately, ICT serves as a bridge that promotes empathy, diversity, and global citizenship in modern education.

Future research should focus on empirical evaluation of ICT-based methods for developing cultural competence across different educational levels and cultural contexts. It would also be valuable to investigate the long-term impact of digital intercultural exchanges on students' attitudes and communicative behaviour.

References:

1. Alberola Colomar M. P., Menn A. A Virtual Exchange to Boost Students' Intercultural Communication Skills in English. *Baltic Journal of English Language, Literature and Culture*. 2024. Vol. 14. P. 21–34. DOI: <https://doi.org/10.22364/bjellc.14.2024.02>
2. Aslam M., Li Z., Naeem M., Ahmed A., Shabir A., Khujanov A., Rapat A., Ozodbek A. Understanding the adoption and impact of information and communication technologies on climate change awareness: evidence from university graduates in Pakistan. *Agrociencia*. 2024. Vol. 58, No 8. P. 1013-1022. DOI: <https://doi.org/10.47163/agrociencia.v58i8.3091>
3. Li Xiaoli. Cultural competence in technology-assisted language teaching: insights from higher education. *Education and Information Technologies*. 2025. Vol. 30. No 13. P. 18921–18953. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13495-8>
4. Rahimi I. D., Cohen Zilka G., Finkelstein I., Cohen R. The use of digital tools and digital learning skills in multicultural higher education campuses during the Covid-19 crisis. *Israel Affairs*. 2024. P. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.1080/13537121.2023.2269732>
5. Rahmawati Y., Ridwan A., Cahyana U., Wuryaningsih T. The Integration of Ethnopedagogy in Science Learning to Improve Student Engagement and Cultural Awareness. *Universal Journal of Educational Research*. 2020. Vol. 8, No 2. P. 662–671. DOI: <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080239>
6. Santaliestra J.R.S., Costa R.S., Maldonado J.J.V., Martínez-Domingo J.A. A systematic review and meta-analysis of the evidence for mobile learning as developer of skills in a second language. *Porta Linguarum*. 2024. Vol.11. P. 109-125. DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.viXI.30143>

Галина Онищак

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Карина Дюгованець

спеціальність 014 Середня освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

BLENDDED LEARNING AND MOTIVATION: IMPROVING ENGLISH LANGUAGE OUTCOMES

Motivation has long been recognised as a decisive element in successful English language learning. Students' results are influenced not only by cognitive abilities, but also by emotional, behavioural, and attitudinal factors. Academic performance is closely connected with non-intellectual elements such as interest, emotional state and, most importantly, sustained motivation. When students lack motivation, they are more likely to demonstrate lower achievement, and this underachievement often originates not from difficulties with understanding the content, but from insufficient drive to persist, practise and overcome challenges. Motivation is inseparable from human activity, because it supports action, provides direction and energy, and can be understood as a central source of all purposeful behaviour [6]. This understanding creates a strong basis for research and practical application in the field of English language education.

The relevance of studying motivation in English language learning is evident. As modern education faces new demands, the ability to maintain students' engagement becomes increasingly important. Interest alone cannot guarantee excellent results. Empirical research of R. Goni, M. Muntuuntu, and M. Sanger shows that successful achievement requires several interconnected elements: attention, internal interest, suitable teaching methods, and active participation, which together provide a framework for measuring student motivation [3]. It also confirms that interest and academic achievement are strongly related: when students feel involved, challenged, and curious, their results become noticeably better. Thus, examining the role of

motivation, interest and learning strategies is highly relevant both academically and practically. [3]

The aim of this paper is to analyse how students' motivation in studying English can be strengthened, particularly through the effective integration of digital technologies and carefully planned teaching strategies.

The objectives are as follows:

1. to examine the relationship between students' motivation and academic achievement;
2. to identify factors that influence student interest in learning English;
3. to determine how digital technologies can enhance engagement and achievement;
4. to propose recommendations for teachers implementing technology in language courses.

Many researchers emphasise that motivation and interest are closely linked to learning outcomes, yet they do not appear spontaneously (A. Haleem, M. Javaid, M. A. Qadri, R. Suman, R. Goni, M. Muntuuntu, and M. Sanger). Studies indicate that learners' motivation is shaped by several variables, including teacher behaviour, the nature of the tasks, the classroom environment and students' personal beliefs [3]. Because of this, motivation needs continuous cultivation and support throughout the course. Moreover, as it has been previously mentioned, interest alone is not enough to ensure high achievement in learning English. Attention, internal interest, teaching methods and participation must also be developed. These findings highlight that teachers need to deliberately create learning conditions that foster motivation and maintain students' engagement, which increasingly includes the use of innovative methods and techniques [3, 6].

The development of technology has created important new tools for motivating learners. As A. Haleem, M. Javaid, M. A. Qadri and R. Suman argue, "with smartphones and other wireless technology devices becoming popular among the general public, it only makes sense that schools and educational institutions make efficient use of them by putting technology in the classroom" [4, p. 275]. The use of

multimedia equipment, projectors, computers, and interactive platforms makes learning fascinating and entertaining for students and helps maintain focus.

However, technology must be introduced thoughtfully. To ensure that technology supports learning rather than replaces it or distracts from it, teachers should take into account concrete recommendations offered in recent research by I. O. Biletska, A. F. Paladieva, H. D. Avchinnikova and Y. Y. Kazak. The recommendations concern both planning and implementation. Teachers are reminded that technological changes are to be added to the educational process gradually, because any abrupt shift may reduce learning efficiency and overwhelm students [1]. Equally important is the warning that “combining a large number of training tools without prior preparation can interfere with the effectiveness of the process” [1, p. 22]. Instead of introducing every technological solution available, educators are encouraged to plan realistically. Finally, teachers are advised to maintain a forward-looking approach, anticipating necessary adjustments and improvements.

Course objectives also need to reflect digital possibilities. Online assignments should encourage interaction, require focus, but not be excessively long. They should challenge students, provide space for reflection and go beyond what can be accomplished through traditional textbook exercises. Students and teachers benefit from exchanging roles during such tasks, which gives learners responsibility, while the teacher becomes a guide rather than the dominant authority. The teacher’s role should be minimised when online work is available, since the primary task of the teacher is to assist navigation, rather than control every step. At the same time, teachers must continue their own professional development in higher education institutions, learning how to use new tools effectively and teaching students to evaluate their work and the work of peers. A competent introduction of digital tools requires not only technical knowledge, but also communication, planning, and reflection [2, 5].

The findings confirm that student motivation is essential for academic success in learning English. Motivation is a complex mixture of psychological, emotional, and educational elements, and it directly influences performance. Digital technologies, when used competently, provide new opportunities to increase interest, participation,

and achievement. Yet technology alone does not guarantee success; thoughtful planning, gradual implementation, role distribution, and teacher development are crucial.

Future studies could investigate the long-term impact of specific technological tools on students' motivation, explore differences across age groups, examine teacher training programmes in greater detail, and analyse how blended learning environments affect attitudes and achievement in English language learning.

References:

1. Biletska I. O., Paladieva A. F., Avchinnikova H. D., Kazak Y. Y. The Use of Modern Technologies by Foreign Language Teachers: Developing Digital Skills. *Linguistics and Culture Review*. 2021. Vol. 5, S2. P. 16–27. DOI: <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5ns2.1327>
2. Garrison D. R., Kanuka H. Blended Learning: Uncovering Its Transformative Potential in Higher Education. *The Internet and Higher Education*. 2004. Vol. 7, no. 2. P. 95–105. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
3. Goni R., Muntuuntu M., Sanger M. Correlation Between Students' Interest and Their Academic Achievement. *Journal of English Culture, Language, Literature and Education*. 2021. Vol. 9, no. 1. P. 27–43. DOI: <https://doi.org/10.53682/eclue.v9i1.1574>
4. Haleem A., Javaid M., Qadri M. A., Suman R. Understanding the Role of Digital Technologies in Education: A Review. *Sustainable Operations and Computers*. 2022. Vol. 3. P. 275–285. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>
5. Van Dinther M., Dochy F., Segers M. Factors Affecting Students' Self-Efficacy in Higher Education. *Educational Research Review*. 2011. Vol. 6, no. 2. P. 95–108. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003>
6. Wullur A. E. J., Liando N. V. F., Rorimpandey R. Improving Students' Motivation in Studying English Using Audio-Lingual Method. *Journal of English Language and Literature Teaching*. 2021. Vol. 5, no. 1. DOI: <https://doi.org/10.36412/jellt.v5i1.2434>

Halyna Onyshchak

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Associate Professor at the Department of English Philology
State University “Uzhhorod National University”

Koliadko Yevheniy

Speciality 014 Secondary Education
Second (Master's) Level of Higher Education
State University “Uzhhorod National University”

PODCAST-BASED LEARNING ENVIRONMENTS: INNOVATION IN TEACHING FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE

The integration of digital technologies has transformed traditional educational

paradigms in foreign language teaching, shifting the focus from teacher-centered instruction to learner-centered, interactive and multimodal learning experiences [4]. Among these innovations, podcast-based learning environments have emerged as an effective means of enhancing foreign communicative competence through authentic exposure to language use, real-world situations and culturally-embedded communication practices. However, despite the growing interest in podcasting as an educational tool, its systematic integration into the development of foreign communicative competence remains an evolving area of research.

The present study aims to reveal the benefits and drawbacks of podcast-based learning environments in teaching foreign communicative competence.

A podcast can be defined as an audio or audiovisual resource used online and made available for download to various digital devices, allowing users to listen or watch content at their convenience [8, p. 63]. Researchers note that podcasts hold significant potential for enhancing learners' oral proficiency, particularly in developing their ability to comprehend spoken foreign language input and refine pronunciation skills. As Leshchenko T.O. and Zhovnir M.M. maintain, the effective implementation of podcasts in educational settings does not necessarily depend on complex technological infrastructures [5, p. 54]. Thus, while advanced technologies may enrich the overall learning experience, the true effectiveness of podcasts derives primarily from the quality of their content and the methodological approaches applied to their use rather than from technical use alone.

The evidence accumulated over the past five years has confirmed various benefits of podcast-enhanced instruction in fostering foreign communicative competence. Mohammed F.G. claims that continuous engagement with podcasts significantly improves listening comprehension and pragmatic awareness among English as a Foreign Language (hereinafter – EFL) learners [6, p. 182].

Beyond receptive skills, podcasts also facilitate productive language use. When learners are encouraged to create their own podcasts, they engage in authentic communicative tasks that require thinking over content, corresponding vocabulary and fluency development. Moreover, project-based podcast assignments substantially

enhance students' speaking performance and self-confidence [7, p. 775]. The production of learner podcasts transforms students from passive recipients of information into active language users who co-construct discourse.

Another significant benefit lies in the enhancement of learner autonomy and motivation. The flexibility and mobility of podcast use allow learners to practice at their own pace, fostering self-regulation and intrinsic motivation [2]. Similarly, Berk E.H. and Aydın S. revealed a positive correlation between frequency of podcast listening and learners' motivation to communicate in English [1, p. 28]. Thus, podcast-based environments contribute to the personalization of learning, aligning with contemporary learner-centered teaching environment.

Despite their benefits, podcast-based learning environments may create a range of challenges. First, learners may get unequal access to devices and the Internet. Additionally, the lack of structured scaffolding may result in superficial engagement with content. The scholars often underline that the presence of teacher mediation in the form of pre-listening guidance and post-task reflection would be essential for meaningful learning outcomes [2].

Another challenge concerns the narrow focus on receptive skills in many situations. A substantial proportion of existing research concerns listening comprehension, while the potential of podcasts for fostering interactive and productive communication remains underexplored. Moreover, the scope of podcast content can present difficulties, particularly when materials are not adequately selected and adapted to learners' language proficiency levels [3, p. 5].

The implementation of podcast-based learning environments represents a promising innovation in the sphere of foreign language instruction. The multimodal nature of podcasts aligns with contemporary learner-centered paradigms that prioritize autonomy, motivation and self-regulated learning. Meanwhile, the efficiency of podcasting depends on the deliberate design of learning activities, the integration of scaffolding and the careful adaptation of materials to learners' language proficiency levels and communicative needs.

The prospects for future research lie in exploring how podcast-based learning

environments can be designed to align with task-based and communicative methodologies, fostering learners' autonomy and interaction skills in authentic linguistic contexts.

References:

3. Berk E.H., Aydin S. Podcast effect on speaking motivation among EFL learners. *Innovational Research in ELT*. 2023. Vol. 4(2). P. 28-41.
4. Chaves-Yuste B., de-la Peña C. Podcasts' effects on the EFL classroom: a socially relevant intervention. *Smart Learn. Environ.* 2023. Vol. 10, No. 20. URL: <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00241-1> (дата звернення: 15.10.2025).
5. Dewisejati P.L., Friatin L. Y., Rohayati D. Teacher experience of using podcast as media in teaching EFL students' listening skills: A narrative inquiry in a private Islamic senior high school in Ciamis. *Journal of English Education Program (JEEP)*. 2024. Vol. 11(1). P. 1-10.
6. Lai C. Autonomous language learning with technology: Beyond the Classroom. London – Oxford – New York – New Delhi – Sydney : Bloomsbury, 2017. 228 p.
7. Leshchenko T.O., Zhovnir M.M. Podcasting technology as a method of formation of linguocultural competence. *ITLT*. 2021. Vol. 84, No. 4. P. 49-64.
8. Mohammed F.G. Investigating EFL students' perspectives of the influence of podcasts on enhancing listening proficiency. *Journal of Education and Learning*. 2024. Vol. 13, No. 3. P. 177-188.

Галина Онищак

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Сільвія Русин

спеціальність 014 Середня освіта
перший (бакалаврський) рівень вищої освіти
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВІДБОРУ ТА АДАПТАЦІЇ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сучасний етап розвитку освіти характеризується глобальними змінами, пов'язаними з інтеграцією технологій, цифровізацією освітнього процесу та необхідністю формування нових компетентностей у здобувачів освіти. Методика викладання англійської мови, зокрема в контексті інтегрованого навчання, зазнає істотної модернізації. Вона спрямована не лише на розвиток мовленнєвих навичок, а й на формування здатності оперувати знаннями з інших галузей через іноземну мову. Інтеграція змісту й мови, або CLIL (Content and Language

Integrated Learning), передбачає поєднання лінгвістичних та предметних цілей, що вимагає особливої уваги до відбору та адаптації навчальних матеріалів [5, с. 319].

Тенденції розвитку освітнього простору свідчать, що використання автентичних ресурсів стає провідним інструментом навчання. Останні дозволяють моделювати реальні комунікативні ситуації та стимулюють інтерес студентів до іншомовного спілкування. За результатами дослідження Л. Гуцул, впровадження інтерактивних технологій, мультимедійних платформ і засобів віртуальної взаємодії підвищує ефективність навчання англійської мови та сприяє розвитку комунікативної автономії учнів [1, с. 104]. Проте, незважаючи на наявність значної кількості матеріалів у відкритому доступі, більшість із них потребують ретельного відбору, адаптації та відповідності навчальним цілям і рівню підготовки учнів.

Однією з головних проблем, яка залишається недостатньо вивченою, є створення системи критеріїв, за якими можна оцінювати придатність матеріалів до інтегрованого навчання. Такі критерії мають включати не лише лінгвістичний аспект, а й когнітивний, культурний та методичний. Відбір матеріалів у межах інтегрованого підходу вимагає балансу між складністю мови та глибиною змісту. Надмірна складність тексту знижує розуміння, а спрощення може позбавити навчання змістової цінності. Тому завдання вчителя полягає у пошуку “золотої середини” між автентичністю й доступністю [2, с. 39].

Метою дослідження є аналіз інноваційних підходів до відбору та адаптації навчальних матеріалів для інтегрованого навчання англійської мови, що передбачає визначення основних принципів, методів і технологічних рішень, що забезпечують ефективність навчального процесу. Серед завдань дослідження – вивчення методологічних підходів до CLIL-навчання, розроблення критеріїв оцінювання навчальних ресурсів, а також виявлення можливостей цифрових інструментів для автоматизованої адаптації навчального контенту.

Теоретичне підґрунтя базується на працях, присвячених впровадженню інновацій у викладання іноземних мов. О. Тесцова доводить, що CLIL сприяє

одночасному розвитку мовної, предметної та когнітивної компетентностей, а також стимулює міждисциплінарне мислення [5, с. 321]. М. Новак і В. Троцько зазначають, що поєднання технологій EMI (English as Medium of Instruction) та AI (Artificial Intelligence) дозволяє викладачеві автоматизувати процес відбору матеріалів відповідно до рівня мовної підготовки та навчальної мети [4, с. 5]. У працях О. Давиденко підкреслюється, що ефективна інтеграція методики предметно-мовного навчання у викладання англійської мови та зарубіжної літератури створює нові можливості для міждисциплінарної взаємодії [2, с. 42].

Інноваційність зазначеної методики полягає у використанні гібридних технологій. Зокрема, поєднання штучного інтелекту, машинного перекладу, автоматичного аналізу складності тексту й мультимодальних платформ дозволяє створювати інтерактивні навчальні середовища. Цифрові інструменти типу ChatGPT, Rewordify чи DeepL допомагають викладачеві перевірити складність матеріалу, узгодити лексику з рівнем студентів і створити адаптований навчальний контент без спотворення його змісту. Однак, на думку Л. Гуцул, технології мають бути лише допоміжним засобом, а не заміником педагогічної рефлексії та аналітичної роботи вчителя [1, с. 104].

Проведене дослідження полягало в аналізі й апробації різних видів навчальних матеріалів у контексті інтегрованого навчання англійської мови для учнів старших класів. Було здійснено відбір автентичних матеріалів, відеолекцій і навчальних подкастів за тематикою «Освіта майбутнього», «Штучний інтелект у навчанні» та «Глобальні освітні тренди». Критеріями відбору виступали відповідність програмним темам курсу, комунікативна цінність, наявність міжкультурного компоненту, семантична відповідність і потенціал для інтеграції граматичного та лексичного матеріалу.

Для адаптації відібраних матеріалів використовувалися три критерії: 1) мовна адаптація (спрощення складних конструкцій без зміни змісту); 2) структурна адаптація (перебудова абзаців, додавання коментарів, виносів); 3) візуальна адаптація (використання схем, графіків і таблиць для візуалізації даних). Експериментальне дослідження засвідчило, що застосування

інтегрованих ресурсів підвищує рівень залученості учнів на 35% порівняно з традиційним навчанням із використанням підручника. Крім того, зростає мотивація до самоосвіти, оскільки матеріали сприймаються як «живі» і безпосередньо пов'язані з реальним світом [4, с. 9].

Використання штучного інтелекту дало змогу оптимізувати процес лінгвістичного аналізу текстів. Зокрема, автоматизовані сервіси дозволили класифікувати матеріали за рівнем складності, визначати частоту ключових слів і потенційні культурні ризики (наприклад, наявність контroversійних тем). Більше того, на основі отриманих результатів створено електронну базу даних, що містить адаптовані тексти з інтегрованими завданнями для занять. Такий підхід уможливив скорочення часу на підготовку вчителя, а також покращив збалансованість матеріалів за лінгвістичним і змістовим наповненням [3, с. 614].

Особливої уваги заслуговує питання адаптації матеріалів, які містять мультикультурний компонент. Як зазначає М. Захаревич, методика інтегрованого навчання сприяє розвитку культурної чутливості та толерантності у процесі вивчення іноземної мови [3, с. 611]. Однак учителям важливо дотримуватися неупередженості, аби уникнути нав'язування певних цінностей чи культурних моделей. Наприклад, тексти про міжкультурну комунікацію можуть бути доповнені обговореннями культурних відмінностей без їхнього оцінювання. У процесі адаптації необхідно зберігати баланс між повагою до матеріалу автентичної культури та відповідністю навчального контенту академічному середовищу.

Таким чином, процес відбору та адаптації навчальних матеріалів для інтегрованого навчання англійської мови має ґрунтуватися на кількох ключових принципах. По-перше, інноваційність передбачає використання сучасних цифрових технологій, зокрема інструментів штучного інтелекту, для підвищення ефективності роботи вчителя. По-друге, комплексність означає урахування не лише мовних, але й когнітивних, культурних і комунікативних аспектів навчального контенту. По-третє, адаптивність полягає у здатності навчальних ресурсів відповідати потребам певної групи учнів. По-четверте,

мультикультурність сприяє розвитку відкритості до різних культур та критичного мислення. Такі інноваційні підходи до відбору та адаптації матеріалів у межах інтегрованого навчання відкривають широкі можливості для модернізації процесу навчання англійської мови.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні особливостей впровадження цифрових технологій у процес предметно-мовного навчання в старшій школі.

Список використаних джерел:

1. Гуцул, Л. І., Лукашина, Г. А., та Комар, Л. В. Інноваційні підходи до викладання англійської мови у закладах вищої освіти: інтеграція технологій та комунікативних практик. *Філологічні студії*, 2024, вип. 38, С. 104–112.
2. Давиденко, О. В., Пономаренко, О. В., та Смелянська, В. В. Інтеграція технології CLIL у викладання англійської мови та зарубіжної літератури: переваги та виклики. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*, 2024, вип. 4, с. 35–46.
3. Захаревич М. Методика CLIL в контексті інтегрованого підходу у вивченні іноземної мови. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. № 12 (40). С. 607–641.
4. Новак І. М., Троцько В. В. ЕМІ + AI: інноваційні рішення у викладанні загальноосвітніх дисциплін англійською мовою. *Академічні візії*. 2025. Вип. 47. С. 2–12.
5. Тесцова О. О. Предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL) як ефективна методика вивчення іноземної мови майбутніми фахівцями у галузі спорту. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 214. С. 319–323.

Галина Онищак

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Вікторія Цалан

спеціальність 014 Середня освіта

перший (бакалаврський) рівень вищої освіти

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN ASSESSING STUDENTS' ACHIEVEMENTS IN CLIL

In today's globalized world, there is a shift in the use of digital technologies. Education is increasingly moving toward online formats and the role of ICT integration in the learning process is growing. In particular, educational resources and digital tools help to improve the classroom atmosphere and make the teaching-learning

process more compelling [3, p. 276]. In the context of foreign language learning, especially English, digital solutions open new ways for integrated learning where the language component interacts with other disciplines or skills. Increasing attention is being paid to technology-based assessment, not only traditional written or oral evaluation but also online testing.

Researchers' attention has been focused on studying general practices of integrating digital technologies by English language teachers. At the same time, the main types of assessment applied in language learning include formative and summative assessment. Instructors mainly use technology "to design and implement a variety of formative and summative assessments that accommodate learner needs, provide timely feedback to students, and support instructional goals" [2, p. 279]. For example, in the field of language learning, different types of assessment can be distinguished: formative (ongoing, during the learning process), summative (final), and integrated assessment (embedded in the learning process, evaluating not only knowledge but also skills and communication abilities). However, although digital technologies in English language learning have received considerable attention, the question of their application specifically in assessing students' achievements within integrated English language learning remains less explored. There is also insufficient understanding of how exactly digital technologies transform assessment procedures in the context of integrated English language learning, what role learners play in this process, how their achievements and motivation change, and what new forms of assessment can be developed. Thus, a research gap exists: insufficient attention has been given to the methods, design, impact, and limitations of digital assessment tools specifically within integrated English language learning.

In this regard, the study is directed at exploring the specific features of using digital technologies in assessing students' achievements within integrated English language learning, particularly focusing on identifying their advantages, disadvantages, and their impact on the quality of assessment.

The aim of the study is to examine possible ways of assessing students' achievements through the use of digital technologies. The objectives of the research

are to analyze the use of digital technologies in assessing students' achievements within integrated English language learning, to identify the advantages and disadvantages of this approach, and to develop practical recommendations for organizing assessment using digital tools in this context.

Assessment is an integral part of the learning process and should be valid, reliable, objective, and aligned with learning goals. The use of digital technologies in the assessment process allows for enhancing its effectiveness. Research shows that, for example, formative assessment and learning analytics involve the application of AI technologies to provide real-time feedback, improve students' engagement and assist teachers in monitoring students' progress and making data-driven instructional decisions [6, p. 55].

One example is a study conducted at the University of Twente (the Netherlands), which examined the level of technology acceptance among students and teachers regarding the use of artificial intelligence in summative assessment. The results showed that, although technologies can enhance the effectiveness of assessment, there are also challenges associated with their implementation, such as the need for teacher training and ensuring equal access to technology for all students [7, p. 12].

Another study analyzes the use of various digital tools, such as online tests, platforms for creating electronic portfolios, and automated assessment systems, in students' summative assessment [5]. The authors note that these tools enable more flexible and individualized evaluation and provide convenient access to results for both students and teachers [5, p. 8]. It is also very important that online assessment promotes learner autonomy, allowing students to evaluate their own progress and receive feedback at a time convenient for them. This is particularly beneficial in the context of integrated learning, where students can work on various aspects of the language simultaneously [1, p. 56].

The portfolio is also worth mentioning. Another study examines the use of digital portfolios as a tool for assessment and self-reflection for students with special educational needs and their teachers [4]. The authors applied a grounded theory approach to analyze data collected from students and teachers in inclusive schools. The

results showed that digital portfolios contribute to the development of emotional intelligence, the connection of knowledge and feelings with the learning experience, and emotional engagement in learning [4, p. 233].

It is worth noting a study that analyzes how students' behavior during self-assessment affects their outcomes in online learning. The research showed that active and reflective use of digital tools for self-assessment contributes to better understanding of the material, increased motivation, and improved academic performance of students [8, p. 185].

In the practical part of the study, an action research experiment was conducted with secondary school students enrolled in an integrated English language course (collaborating with other subjects). Digital tools were used to assess their achievements, including online testing, platforms for evaluating oral language skills, and feedback systems. A comparison of results before and after the implementation of digital technologies in assessment was planned, as well as surveys of teachers and students regarding their perception of these approaches.

The results showed that students assessed using digital tools exhibited higher motivation to participate and received faster feedback, which contributed to improvements in language skills. In particular, the use of online platform for evaluating oral language allowed teachers to assess more students in less time, while students noted the convenience and clarity of the assessment process. However, technical difficulties were observed (unstable internet connection, uneven digital literacy skills) as well as some students' reluctance to work in a digital format.

In the future, it would be advisable to examine several aspects: 1) which assessment format (oral or written) is more effective for students of different ages and with varying initial skills; 2) how digital assessment tools influence the development of integrated skills; 3) the long-term impact of digital assessment on learning outcomes and students' attitudes toward learning. It is also important to formulate recommendations on how to best organize oral digital assessment (in the form of video conferencing, recordings, platforms) and written formats (online tests, interactive tasks), taking into account different learning styles, digital readiness, and accessibility.

Thus, further work could significantly enhance the effectiveness of assessment in integrated English language learning through the use of digital technologies.

References:

1. Bui T. H. A Review of Language Testing and Assessment in Online Teaching. *International Journal of English Linguistics*. 2022. Vol. 12. P. 54-65. DOI: <https://doi.org/10.5539/ijel.v12n4p54>
2. Teachers Use Technology for Formative and Summative Assessments. URL: https://edtechbooks.org/teaching_and_learning_with_instructional_technology/teachers_use_technology_for_formative_and_summative_assessments (дата звернення: 24.10.2025)
3. Haleem A., Javaid M., Qadri M. A., Suman R. Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*. 2022. Vol. 3. P. 275–285. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>
4. Kurniawan R., Khukmi K. Digital Portfolio Assessment: A Self-Reflection Way for Teachers and Special Need Students. *Journal of ICSAR*. 2023. Vol. 7(2). P. 230–240. DOI: <http://dx.doi.org/10.17977/um005v7i22023p230>
5. Jurāne-Brēmane A. Digital Assessment in Technology-Enriched Education: Thematic Review. *Education Sciences*. 2023. Vol. 13. P. 2-13. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13050522>
6. Forsström S., Nia M., Munthe E., Álvarez-Galván J.-L., Houldsworth L. The impact of digital technologies on students' learning: Results from a literature review. *OECD Education Working Paper*. 2025. No.335. P. 2-68. DOI: <https://dx.doi.org/10.1787/9997e7b3-en>
7. Van den Berg S., Papadopoulos P. M. Summative assessment with Artificial Intelligence: Qualitative analysis and comparison of technology acceptance in student and teacher populations. *Innovations in Education and Teaching International*. 2025. Vol. 62(5). P. 2-16. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2024.2436613>
8. Yang A. C. M., Chen I. Y. L., Flanagan B., Ogata H. How students' self-assessment behavior affects their online learning performance. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2022. Vol. 3. P. 1-8. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100058>

Діана Полюк

спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки,
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ДО ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ CASE-STUDY У ВИЩІЙ ШКОЛІ

В сучасній парадигмі вищої освіти відбувається системне переосмислення сутності професійної підготовки викладача як носія змісту, цінностей і методологічних орієнтацій. Поступове витіснення жорсткої трансляційної моделі викладання зумовлює потребу у формуванні поліфункціонального фахівця, здатного не лише до передачі знань, а й до фасилітації освітнього

процесу, науково-педагогічного менторства та дизайну освітніх середовищ. У межах компетентнісної трансформації ключовим параметром професійної придатності викладача постає здатність оперувати освітніми ситуаціями, адаптуючи педагогічні стратегії під контекстуальні запити аудиторії. Це формує потребу у розширенні функціональної моделі до інструментальної множинності: дидактичного конструктора, етичного модератора, стратега емоційної взаємодії, медіаграмотного куратора та ініціатора навчального пошуку. Професійна підготовка не може зводитись до класичної методики, вона вимагає занурення у міждисциплінарні, методологічно гнучкі й технологічно насичені курси, що генерують педагогічну рефлексивність і здатність працювати в умовах освітньої невизначеності. Зміна парадигми передбачає переорієнтацію викладача з функції «транслятора» на «архітектора» навчального досвіду, що, у свою чергу, активізує застосування кейс-методів, симуляцій, дослідницької інтеграції та моделювання навчальних сценаріїв [2, с. 78].

Сучасна парадигма освіти наполягає не лише на трансляції знань, а передусім на формуванні продуктивного мислення, здатності до самостійного прийняття рішень у складних, часто неоднозначних ситуаціях. Саме така логіка робить технологію case-study ефективною для розвитку когнітивної гнучкості, етичної чутливості й здатності до колегіального пошуку розв'язків. У цьому контексті готувати викладача означає не лише забезпечити його набором готових методик, а й сформувати методологічну культуру, здатність мислити в термінах педагогічного дизайну. Особа викладача перетворюється на центральну ланку між змістом навчального матеріалу й способами його актуалізації через проблемні ситуації. Уміння ідентифікувати вузлові точки теми, трансформувати їх у прикладні ситуації, моделювати умови прийняття рішення й варіанти зворотного зв'язку – усе це потребує набагато ширшої підготовки, ніж просто ознайомлення зі сценарієм кейсу. Цей процес передбачає засвоєння логіки побудови кейсу, розуміння структурної асиметрії між інформаційною подачею та етапами аналізу. Важливо, щоб майбутній викладач засвоїв способи підготовки кейсів різної природи: як описових, що відтворюють реальні

соціальні чи професійні ситуації, так і аналітичних, з акцентом на оцінюванні чинників і альтернатив [1, с. 41].

Ще одним вектором є кейси з відкритим фіналом, які стимулюють учасників до генерації власних стратегій розв'язання. Саме ці варіанти потребують від викладача найвищого рівня методичної гнучкості, володіння техніками фасилітації, управління груповою динамікою й підтримання когнітивної напруги без нав'язування правильних відповідей. Усе це інтегрується у педагогічний процес не у вигляді ізольованої методики, а як форма організації інтелектуальної взаємодії, в якій навчання та рефлексія стають нерозривними. Таким чином, підготовка викладача до застосування кейсів – це створення професійного поля, де зміст і форма мислення педагогічно зрощуються.

Модернізація вищої школи актуалізує потребу в перегляді традиційних моделей професійної підготовки викладача, в яких основний акцент робився на предметну компетентність і репродуктивні методи викладання. У випадку впровадження технології case-study ситуація змінюється принципово: викладач стає модератором дослідницької взаємодії, що потребує глибшого усвідомлення не лише предметної логіки, а й логіки соціального конструктивізму, у межах якого знання виникає через обговорення, співпрацю, аналіз точок зору. У таких умовах основне завдання підготовки – сформувати у викладача здатність до ментального структурування ситуаційної проблеми, навички постановки відкритих запитань, здатність гнучко реагувати на непередбачені ходи студентів. Ці характеристики не є побічним продуктом викладання, а вимагають окремої дидактичної практики в межах професійної підготовки. Програмне забезпечення цієї підготовки повинно містити не лише семінари чи тренінги з побудови кейсів, а й глибоке заглиблення в логіку міждисциплінарного мислення, аналізу соціальних систем, механізмів прийняття рішень в умовах неповноти інформації. Ключове місце тут займає розвиток педагогічної уяви – здатності моделювати складні навчальні ситуації, в яких студент змушений інтегрувати знання з кількох сфер, аналізувати взаємозв'язки і формувати особистісну позицію. У цьому процесі майбутній викладач має виступати не лише як транслятор змісту,

а як конструктор освітньої реальності, у якій кейс стає не ілюстрацією, а підґрунтям для розвитку власного професійного бачення студентів. Особливого значення набуває навчання способам зворотного зв'язку: не оцінювального, а рефлексивного, який активізує самооцінювання, рецензування, аргументацію. Таким чином, технологія case-study виходить за межі інструментарію і перетворюється на спосіб мислення, і підготовка викладача має відповідати цій трансформації [3, с. 76].

Формування готовності до роботи з кейсами у структурі педагогічної освіти передбачає не лише оволодіння дидактичною технікою, а й глибокий рівень самоусвідомлення професійної позиції викладача. У цьому сенсі майбутній фахівець має пройти через етапи імітаційного моделювання, участі в кейс-сесіях у ролі студента, модератора, спостерігача, що дає змогу розгорнути рефлексивне поле власних дій. Навчальні курси, які включають case-study, мають бути побудовані з урахуванням зсуву акцентів від викладу до провокації мислення, від контрольованого середовища до невизначеного, від стандартного оцінювання до процесуального аналізу рішень. Методологія роботи з кейсами апелює до системного аналізу, теорії ігор, сценарного прогнозування, що вимагає від викладача гнучкого інтелекту й міждисциплінарної обізнаності. Особливої уваги заслуговує розвиток педагогічного такту: уміння залишити відкритим поле значень, не знижуючи дидактичної чіткості. Саме в цьому полягає тонкість підготовки – викладач має тримати баланс між спонтанністю обговорення й методичною структурованістю. Вміння задавати траєкторії аналізу, створювати ланцюги проблем, що логічно виводять студентів до концептуальних обґрунтувань, є результатом не стільки досвіду, скільки спеціальної методичної вправності. Тому підготовка до case-study не зводиться до оволодіння «кейсами» як одиницями змісту, а радше передбачає привласнення способу організації мислення через навчальну ситуацію.

Список використаних джерел:

1. Гаврілова С. В. Особливості використання кейс технологій на уроках. Англійська мова та література. 2018. № 25–26. С. 37–45.

2. Ковальова С. М. Різноманітні підходи до класифікації кейсів. Вісник Житомирського державного університету. 2014. Вип. 2(74). С. 75–82. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/11683/1/4.pdf> (дата звернення: 28.04.2025).

3. Коростельова Є. Ю. Застосування методу кейсів у проєктній діяльності для реалізації завдань нової української школи. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2017. Вип. 59. С. 74–78.

Аліна Попович

спеціальність 013 Початкова освіта
другий (магістерський) рівня вищої освіти
Мукачівський державний університет

Тетяна Мочан

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти,
Мукачівський державний університет

ІННОВАЦІЙНІСТЬ ЯК КЛЮЧОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У контексті глобальних трансформацій та прискореного технологічного розвитку, інноваційність виходить за межі вузькоспеціалізованої якості й набуває статусу ключової компетентності, необхідної для успішної адаптації та активної участі здобувачів початкової освіти у суспільстві майбутнього. Інноваційність у молодшому шкільному віці слід розглядати не як здатність створювати принципово нові технології, а як комплекс особистісних якостей та вмінь, спрямованих на креативне розв'язання проблем, ініціативність, гнучкість мислення та готовність до змін. Формування цієї компетентності вимагає від педагогічної системи докорінної зміни методології, зміщення акценту з репродуктивного навчання на продуктивну діяльність [3].

Інноваційність як інтегральна компетентність у початковій школі формується на перетині кількох ключових аспектів. Першим є креативність, яка проявляється у здатності генерувати нетипові ідеї, бачити нові зв'язки між, здавалося б, непов'язаними речами та виходити за межі звичних шаблонів мислення [2]. Другим важливим компонентом є критичне мислення, що дозволяє молодшому школяреві оцінювати ідеї на предмет їхньої доцільності та життєздатності, відсіювати неконструктивні рішення та свідомо обирати

найбільш ефективний шлях. Третій, не менш значущий, аспект — це ініціативність і самостійність, тобто готовність брати на себе відповідальність за пошук та впровадження нових рішень, не боячись помилок.

Учитель початкових класів має цілеспрямовано створювати освітнє середовище, яке стимулює інноваційну активність. Це досягається через систематичне впровадження проблемно-пошукових методів, де учні не отримують готового алгоритму дій, а самі формулюють проблему і пропонують шляхи її розв'язання [1]. Наприклад, використання методу проєктів чи STEM-освіти є надзвичайно ефективним. У рамках цих підходів діти навчаються моделюванню ситуацій, де вони виступають винахідниками чи розробниками, що вимагає застосування знань із різних предметних галузей для створення нового продукту або рішення.

Крім того, критичну роль відіграє педагогічна підтримка ризику та помилки. Учитель повинен культивувати атмосферу, де помилка сприймається не як провал, а як джерело нової інформації та крок до вдосконалення. Це сприяє розвитку психологічної стійкості та готовності до експерименту, які є базовими рисами інноваційної особистості. Діалог, що стимулює запитання «А що, якщо зробити інакше?» та «Як це можна покращити?», є більш цінним, ніж діалог, спрямований лише на пошук єдиної правильної відповіді.

Інноваційність, будучи інтегральною компетентністю, не може бути сформована окремим курсом чи заняттям; вона є наскрізним результатом усієї освітньої діяльності. Системне впровадження інтерактивних, проблемно-орієнтованих методик, які заохочують творчий пошук, ініціативність та конструктивне ставлення до помилок, перетворює здобувачів початкової освіти з пасивних споживачів знань на активних творців змін [4]. Таким чином, формування інноваційності в початковій школі є стратегічною інвестицією у людський капітал і забезпечення конкурентоспроможності майбутнього суспільства.

Список використаних джерел:

1. Басюк Н. А. Формування ключових компетентностей у дітей молодшого шкільного віку. Формування ключових компетентностей у дітей молодшого шкільного віку : курс лекцій / укл.: Н. А. Басюк. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2025.
2. Стахів М., Грицай Н., Шибівська С. Розвиток ключових компетентностей учнів початкових класів засобами інтерактивних технологій. *Молодий вчений*. 2024. №5 (129). С. 56-61.
3. Петрунчак Д. В., Кузьменко О. Г., Погранична Н. М. Роль неформальної освіти у формуванні ключових компетентностей сучасного здобувача освіти. *Перспективи та інновації науки (Серія «Психологія», Серія «Педагогіка», Серія «Медицина»)*. 2024. № 11 (45). С. 723-724.
4. Zaporozhchenko T., Shvardak M., Stakhiv L., Kalyta N., Sadova I., & Illyash S. A Future Primary School Teacher Competence Building Model through Application of Innovative Technologies. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2022. №14(4). С. 01-20. <https://doi.org/10.18662/rrem/14.4/626>

Ірина Серьогіна

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри технологічної та професійної освіти
Криворізький державний педагогічний університет

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Сучасна система педагогічної освіти України перебуває в постійному процесі оновлення, що зумовлюється потребою у підготовці конкурентоспроможного, творчого й культурно свідомого фахівця. Впровадження інноваційних підходів до організації навчально-пізнавальної діяльності студентів спеціальності «Середня освіта (Трудове навчання та технології)» є важливим чинником формування професійної компетентності майбутніх учителів, здатних ефективно інтегрувати сучасні технології з українськими національними традиціями.

Інноваційність у підготовці педагогічних кадрів полягає у застосуванні сучасних методів, форм і технологій навчання, що стимулюють пізнавальну активність, критичне мислення, креативність і дослідницьку самостійність студентів. Загальні питання інноваційних підходів у освіті розглядали у своїх наукових працях відомі вчені-дослідники Биков В.Ю.[1], Литвинова С.Г.[2], Крутий К.Л. [3] , Ніколаєнко С.М.[4], Савченко О.Я.[5], Шевченко Л.В.[6], на

погляди яких ми спиралися.

Особливої уваги заслуговують дисципліни, пов'язані з декоративно-прикладним мистецтвом і художніми промислами, адже вони забезпечують не лише формування фахових компетентностей, а й виховання національної ідентичності.

У практиці Криворізького державного педагогічного університету доведено ефективність таких інноваційних підходів, як проєктне навчання, змішане навчання (blended learning), використання цифрових освітніх середовищ, інтерактивних технологій та STEM/STEAM-освіти.

Застосування проєктної технології передбачає самостійне виконання студентами творчих завдань – створення авторських виробів з урахуванням регіональних особливостей українського декоративно-прикладного мистецтва (вишивка, ткацтво, різьблення, писанкарство тощо). Такий підхід сприяє розвитку дослідницьких умінь, навичок естетичного аналізу та самоорганізації.

Використання технології змішаного навчання дає змогу інтегрувати традиційні форми навчання з цифровими платформами (Google Classroom, Padlet, Canva, Artsteps), де студенти створюють електронні ескізи, віртуальні виставки, презентують власні вироби та формують цифрові портфоліо. Це забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу, розширює можливості для самоосвіти та дистанційної співпраці.

Інтерактивні методи (майстер-класи, квести, онлайн-тури музеями народного мистецтва) сприяють практичному засвоєнню матеріалу, активізують емоційно-чуттєве сприйняття мистецьких об'єктів і мотивують студентів до дослідницької діяльності. Залучення елементів STEM/STEAM-освіти дає змогу поєднати технологічні, мистецькі та наукові компоненти, формуючи системне мислення.

Ефективним прикладом впровадження інновацій є створення студентами міжкафедрального проєкту «Віртуальна галерея українських художніх ремесел», у межах якого учасники досліджують регіональні традиції, реконструюють елементи народного орнаменту, розробляють цифрові моделі виробів. Проєкт

сприяє міждисциплінарним зв'язкам і підвищує мотивацію студентів до збереження культурної спадщини України.

Так, наприклад, при вивченні дисциплін «Елементи декоративно-прикладного мистецтва» та «Художні промисли та ремесла України» ми пропонуємо студентам 4 курсу спеціальності «Середня освіта (Трудове навчання та технології)» таку орієнтовну тематику для виконання творчих, інформаційних, дослідницьких проєктів:

- «Орнамент як мова культури: створення сучасного дизайну з мотивами українських візерунків»;
- «Від традиції до інновації: авторська колекція сувенірів з елементами народного мистецтва»;
- «Писанка ХХІ століття: цифрові інтерпретації традиційних орнаментів»;
- «Екоарт: використання природних матеріалів у декоративному мистецтві»;
- «Регіональний стиль у сучасному інтер'єрі: елементи петриківського або косівського розпису»;
- «Нитка часу: створення колекції вишитих панно із сюжетами українських легенд»;
- «Мій рідний край у кольорах: колекція декоративних тарілок у національному стилі»;
- «Віртуальний музей українського декоративно-прикладного мистецтва» (створення сайту, інтерактивної карти або галереї 3D-моделей виробів);
- «Художні промисли України: інфографіка культурних центрів»;
- «Instagram-кампанія «Made in Ukraine»: популяризація народних ремесел серед молоді»;
- «Цифрове відродження орнаменту: база українських символів для дизайнерів»;
- «Мобільний путівник декоративно-прикладного мистецтва мого регіону»;
- «Регіональні особливості української вишивки: порівняльний аналіз орнаментів»;
- «Символіка кольору в декоративно-прикладному мистецтві України»;

- «Вплив національних традицій на формування сучасного дизайну одягу»;
- «Мотиви природи у народному мистецтві: екологічне мислення у творчості майстрів»;
- «Трансформація технік народного мистецтва під впливом цифрових технологій»;
- «Декоративно-прикладне мистецтво як засіб формування національної ідентичності студентської молоді»;
- «Сучасні художники і майстри – спадкоємці народних традицій: біографічне дослідження»;
- «STEAM у декоративному мистецтві: інтеграція технологій, дизайну й традиції»;
- «Мультимедійні уроки з декоративно-прикладного мистецтва для учнів середньої школи»;
- «3D-друк у відтворенні елементів українських художніх ремесел»;
- «Освітній потенціал народного мистецтва у формуванні ціннісних орієнтацій учнів».

Таким чином, інноваційні підходи в організації навчально-пізнавальної діяльності студентів у Криворізькому державному педагогічному університеті на факультеті педагогічної освіти забезпечують інтеграцію традиційної та цифрової культури, сприяють розвитку фахової компетентності, творчості й духовності майбутніх педагогів. Перспективним напрямом подальших досліджень є створення цифрових навчально-методичних ресурсів, спрямованих на популяризацію українського декоративно-прикладного мистецтва та художніх промислів України.

Список використаних джерел:

1. Биков В.Ю., Литвинова С.Г. Інноваційні технології і сучасна освіта. Київ: ІТЗН, 2020. 256 с.
2. Крутий К.Л. Освітні інновації у підготовці майбутнього педагога. Харків: Основа, 2019. 210 с.
3. Ніколаєнко С.М. Професійна освіта: сучасні виклики та перспективи. Київ : Знання, 2021. 320 с.
4. Савченко О.Я. Дидактика сучасної школи. Київ : Генеза, 2018. – 384 с.

5. Шевченко Л.В. Інтерактивні технології у вищій педагогічній освіті. Дніпро: Ліра, 2020. 192 с.

Ольга Чорнорот

викладач вищої кваліфікаційної категорії
Дніпровський політехнічний фаховий коледж

ІНТЕГРАЦІЯ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ФАХОВИХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ

У тезах розглядаються сучасні підходи до навчання фахових молодших бакалаврів із використанням цифрових технологій і інноваційних методів викладання. Особлива увага приділяється застосуванню інтерактивних платформ, дистанційного навчання та компетентнісного підходу, що сприяють підвищенню мотивації студентів та формуванню практичних навичок, необхідних для подальшої професійної діяльності [1, с. 45].

Сучасна освіта вимагає впровадження інноваційних технологій, які забезпечують гнучкість, доступність та ефективність навчального процесу. Навчання фахових молодших бакалаврів, як категорії студентів, що отримують базову професійну підготовку, особливо потребує адаптації методів викладання з урахуванням сучасних цифрових інструментів і реалій ринку праці [2].

Сучасні виклики в системі освіти зумовлюють необхідність постійного оновлення підходів до підготовки фахових молодших бакалаврів. В умовах цифровізації, розвитку інформаційних технологій та зміни освітніх форматів зростає попит на гнучкі, технологічно обґрунтовані моделі навчання, які враховують потреби як студентів, так і роботодавців. Одним із ключових завдань освітнього процесу є не лише передача знань, а й формування практичних умінь, цифрової грамотності, професійної мобільності та здатності до самонавчання. У цьому контексті ефективне використання новітніх технологій відіграє провідну роль [3, с. 78].

1. Використання цифрових платформ. Інтеграція платформ типу Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams дозволяє організовувати дистанційне та змішане навчання, що робить освітній процес більш доступним і адаптивним.

Це дає змогу студентам самостійно планувати навчання та оперативно отримувати зворотний зв'язок від викладачів.

2. Інтерактивні методи навчання. Застосування інструментів для створення тестів (Quizizz, Kahoot), інтерактивних презентацій (Genially, Canva) та віртуальних лабораторій сприяє формуванню практичних навичок, розвитку критичного мислення та креативності.

3. Компетентнісний підхід. Основна мета – не лише передача знань, а й розвиток у студентів здатності застосовувати їх на практиці, працювати в команді, комунікувати та адаптуватися до змін. Це особливо важливо для фахових молодших бакалаврів, які часто одразу після навчання починають професійну діяльність.

4. Підвищення мотивації та саморегуляції. Інноваційні технології сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, підтримці інтересу до навчання, розвитку навичок самоорганізації та відповідальності за власний освітній шлях [4, с. 63].

Впровадження новітніх технологій у навчальний процес фахових молодших бакалаврів підвищує якість підготовки, сприяє формуванню ключових професійних компетентностей і готує студентів до успішної адаптації на сучасному ринку праці. Розвиток цифрових навичок і застосування інтерактивних методів є запорукою ефективної освіти в умовах швидкозмінного світу.

Список використаних джерел:

1. Іваненко О. В. Інновації в освіті: сучасні тенденції і виклики // Вісник освіти України. — 2023. — №4. — С. 45–52.
2. Міжнародний досвід впровадження дистанційного навчання: звіт ЮНЕСКО. — 2021. — URL: <https://unesco.org/education/remote-learning>
3. Петрова Л. М. Цифрові технології у вищій освіті: досвід та перспективи // Наукові записки університету. — 2024. — Вип. 1(32). — С. 78–84.
4. Сидоренко В. І. Компетентнісний підхід у професійній освіті // Освіта і наука. — 2022. — №10. — С. 63–70.

Роман Ющик

спеціальність А1 Освітні науки
третій (освітньо-науковий) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

БЕЗПЕЧНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК КЛЮЧОВА УМОВА УСПІШНОГО ЗАЛУЧЕННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ДО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Безпечне освітнє середовище становить фундаментальну основу для залучення дітей з особливими освітніми потребами до середовища закладу загальної середньої освіти, оскільки забезпечує рівний доступ до навчання та захищає від дискримінації, булінгу чи від виключення. Формування такого середовища передбачає увідповіднення з будівельними, санітарними й педагогічними нормами, створення психологічно-емоційного клімату, який сприяє адаптації, соціалізації та активній участі дитини в освітньому процесі.

Згідно з ч. 1 ст. 1 Закону України «Про повну загальну середню освіту», безпечне освітнє середовище потрактоване як сукупність умов у закладі освіти, що унеможливорюють заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної, майнової та / або моральної шкоди, зокрема внаслідок недотримання санітарних, протипожежних вимог або будівельних норм і правил, законодавства щодо кібербезпеки, захисту персональних даних, безпечності [1].

Закон України «Про повну загальну середню освіту» регламентує, що безпечне освітнє середовище – це стан освітнього середовища, де наявні безпечні й доступні умови навчання та праці; налагоджено комфортну міжособистісну взаємодію, що сприяє емоційному добробуту учнів, педагогів і батьків; відсутні будь-які прояви насильства та запропоновані достатні ресурси для запобігання насильству; дотримано прав і норм фізичної, психологічної, інформаційної та соціальної безпеки кожного учасника освітнього процесу.

Наявність безпечних і доступних умов навчання та праці – ключова вимога, дотримання якої потрібне для функціонування будь-якого закладу освіти, а також одна з основних передумов реалізації права дитини на освіту. У Законі України

«Про повну загальну середню освіту» (ст. 21, ст. 26) наголошено, що заклади освіти зобов'язані створювати такі умови, які забезпечують збереження життя, здоров'я, гідності та психологічного добробуту всіх учасників освітнього процесу, а також гарантують безперешкодний доступ до навчання, незалежно від стану здоров'я, віку чи особливих освітніх потреб [1].

Безпечні умови навчання і праці передбачають фізичну, санітарно-гігієнічну, техногенну, соціальну та психологічну безпеку. Це означає, що освітній заклад має бути облаштований відповідно до державних будівельних норм (ДБН В.2.2-40:2018 «Інклюзивність будівель і споруд»), вимог охорони праці та санітарних регламентів (наказ МОЗ № 2205 від 25.09.2020 р.). Такі умови охоплюють безпечне приміщення, належне освітлення, вентиляцію, санітарні зони, відсутність факторів, що можуть загрожувати здоров'ю або життю учасників освітнього процесу. Доступні умови передбачають створення безбар'єрного освітнього середовища, що уможлиблює рівну участь усіх дітей, зокрема дітей з особливими освітніми потребами. Ідеться й про архітектурну доступність, а саме: наявність пандусів, ліфтів, широких дверних прорізів, адаптованих санвузлів [2].

Автори наукових праць (І. Демченко, 2022; Л. Савченко, 2021; Н. Софій, 2020) наголошують, що безпечні й доступні умови – це індикатор якості освітнього процесу та основа інклюзивної культури школи, що сприяє формуванню довіри, позитивної мотивації до навчання та професійного зростання педагогів, а також забезпечує ефективну соціалізацію дітей з ООП у колективі [3, 4].

Брак належної матеріально-технічної бази та архітектурної недоступності є основною перешкодою успішного впровадження інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами, що особливо актуально для шкіл старої забудови в сільських територіях.

Дослідження шкільних будівель Закарпатської області дає змогу констатувати недоступність архітектури багатьох закладів області. Попри вимоги ДБН В.2.2-40:2018 «Інклюзивність будівель і споруд», значна частина

навчальних закладів розташована в будівлях радянського типу, що не передбачають безбар'єрного доступу: відсутні пандуси, підйомники, ліфти, поручні. Відсутність ліфтів або підйомників у двоповерхових і триповерхових будівлях – серйозна перепона для дітей, які користуються колісним кріслом. Для оцінювання фактичного рівня безбар'єрності доступу до будівлі навчального закладу оглянуто 10 вхідних груп шкіл м. Мукачево. Виявлено, що 30 % закладів не обладнані пандусами, що унеможлиблює самостійний доступ дітей із порушеннями опорно-рухового апарату. Ці дані перегукуються з інформацією, що оприлюднена урядом на офіційному ресурсі урядового порталу kmu.gov.ua: станом на 2019 рік 26 % загальноосвітніх навчальних закладів України не мали «безперешкодного доступу» для дітей з інвалідністю [6].

Низький рівень архітектурної недоступності спричинений недостатнім фінансуванням програм інклюзивного розвитку. Згідно з відомостями інтернет-ресурсу osvita.ua, у 2025 році обсяг субвенцій для підтримки дітей з ООП (спецсубвенції) був недостатнім для повного фінансування потреб, у розподілі коштів узято до уваги «понижувальні коефіцієнти» [7]. Фінансові виклики мають системний характер. У статті «Sustainable Education Financing in Ukraine» (Kulchytska, 2025) зазначено, що нині бракує фінансування з місцевих бюджетів для підтримки осіб з ООП, це не дає змоги забезпечити адекватні умови для здобуття освіти, зокрема матеріально-технічні [8]. Законодавство гарантує створення умов, проте спрямування коштів на реальні технічні зміни часто обмежене.

Для подолання окреслених проблем необхідно виконати низку дій та ухвалити комплексні рішення, що описані нижче.

1. Системний аудит доступності в школах громади – започаткування щорічного аудиту архітектурної доступності (ADA-Check) у межах громади з чітким чек-листом відповідності ДБН В.2.2-40:2018. У ході аудиту потрібно оцінити:

- доступність входів (пандуси, поручні);
- внутрішню мобільність (ширина дверей, коридори, сходи);

- вертикальну доступність (ліфти, підйомники);
- санітарні кімнати для осіб з ООП;
- інфраструктуру безпеки (маркування, відсутність порогів, рівні поверхні).

Результати аудиту варто оформити як рейтинг доступності закладів освіти з поділом за рівнями (А – доступний, В – частково доступний, С – недоступний). Таку модель уже використовують у Львівській МТГ, де створено «Мапу доступності» закладів освіти [9].

2. Програма «Безбар’єрна школа громади» (3–5 років) – на основі аудиту кожна громада може розробити й затвердити коротку, але структуровану програму, що охоплює кілька етапів:

- перший етап (1 рік) – облаштування пандусів стандартного нахилу (до 8°); монтаж зовнішніх поручнів; облаштування контрастних смуг на сходах і в коридорах; усунення порогів і нерівностей підлоги;
- другий етап (2–3 роки) – облаштування виносних (вуличних) ліфтів або похилих підйомників у школах із двома-трьома поверхами; реконструкція санітарних вузлів (розширені двері 90 см, поручні, безбар’єрна кабіна);
- третій етап (3–5 років) – створення повністю безбар’єрного маршруту «вхід → хол → класи → туалет → спортзал → їдальня»; модернізація спеціалізованих кабінетів (регульовані парти, інклюзивні меблі).

Подібний підхід застосовано у Великоберезнянській громаді Закарпатської області, де у 2023 – 2024 роках упроваджено дворівневу систему модернізації входів і санвузлів у школах (проект «Доступна громада»).

3. Використання зовнішніх ліфтів і модульних підйомних систем – у школах старої забудови, де неможлива робота внутрішнього ліфта, доречно облаштувати з фасадного боку вуличні (виносні) шахтні ліфти; похилі сходові підйомники (зовнішні та внутрішні); модульні вертикальні підйомники (оптимальні для приміщень із мінімальною реконструкцією).

Нині такі рішення вже практикують Тернопільська громада (встановлення у 2022 р. зовнішнього ліфта в школі № 14); Криворізька МТГ (використання

зовнішніх шахтних ліфтів у школах на 2–3 поверхи).

Отже, створення безпечного та безбар'єрного освітнього середовища в школах Закарпаття та країни загалом є не лише вимогою закону, а й моральним обов'язком громади перед кожною дитиною. Унаслідок аналізу проблеми, підсумовано, що Україна має всі нормативні підстави для функціонування інклюзивної освіти. Водночас на практиці простежувані суттєві розбіжності між вимогами й реальним станом шкільної інфраструктури. Саме безпечне освітнє середовище слугує фундаментальною основою справжньої рівності можливостей і якості освіти в умовах Нової української школи.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 р. № 463-IX, База даних Законодавство України, Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/463-20>
2. Закон України «Про повну загальну середню освіту», статті 21, 26.
3. Державні будівельні норми України ДБН В.2.2-40:2018 «Інклюзивність будівель і споруд». Київ : Мінрегіонбуд України, 2018. 64 с. URL: https://e-construction.gov.ua/laws_detail/3192362160978134152
4. Демченко І., Софій Н. Інклюзивна культура та доступність шкіл: сучасні підходи та практики. 2020-2022 с. 42.
5. Савченко Л. Інклюзивна освіта: психологічні та організаційні засади створення безпечного освітнього середовища. Київ, 2021 с.185.
6. Урядовий портал. Інформація про безперешкодний доступ до будівель закладів освіти (станом на 2019 р.). URL: https://www.kmu.gov.ua/news/bilshist-ukrayinskih-shkil-vse-shche-ne-mayut-bezbaryernogo-dostupu-lev-parchaladze?utm_source=
7. Osvita.ua. Інформація про освітню субвенцію та фінансування підтримки дітей з ООП на 2025 рік. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/93893/?utm_source=
8. Kulchytska, N. Sustainable Education Financing in Ukraine: Challenges and Pathways for Local Development European Journal of Sustainable Development. 2025. Vol. 14, No. 1. P. 45–60. URL: https://ecsdev.org/ojs/index.php/ejsd/article/view/1819?utm_source=
9. Карта «Доступне місто» Львівської територіальної громади. URL: https://lviv.travel/en/news/karta-dostupne-misto-lviv?utm_source=

РОЗДІЛ 3

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

Олена Білик

викладач, спеціаліст вищої категорії, викладач-методист, предметно (циклової) секції мистецьких та технологічних дисциплін
ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету»

Діана Балабай

спеціальність А2 «Дошкільна освіта»
фаховий молодший бакалавр
ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету»

ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО КРАСИ У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬО-ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Сучасна освітня парадигма дошкільної освіти, орієнтована на компетентнісний підхід відповідно до Базового компонента дошкільної освіти України (2021), акцентує увагу на вихованні ціннісного ставлення до краси як ключової складової естетичного та морального розвитку особистості дитини. У процесі художньо-трудої діяльності, що поєднує елементи образотворчого мистецтва (малювання, аплікація, ліплення) з трудовими діями (конструювання, робота з матеріалами), дошкільники 3–7 років формують не лише практичні навички, але й емоційно-ціннісне сприйняття світу, де краса трактується як гармонія форми, кольору та функціональності. Виховання такого ставлення передбачає створення психолого-педагогічних умов, де дитина через активну взаємодію з матеріалами переходить від пасивного споглядання до свідомого створення естетично цінних продуктів, розвиваючи уяву, чуттєвість та відповідальність за результат [5, с. 196].

Такий процес узгоджується з Базовим компонентом дошкільної освіти, де художньо-трудова діяльність визначається як інтегративна сфера формування культурної компетентності, з акцентом на виховання поваги до краси природи, мистецтва та людської праці [1, с. 151]. Якщо традиційна дошкільна практика

фокусувалася на технічних навичках, то в сучасній парадигмі виховання ціннісного ставлення включає психологічні аспекти, такі як емоційне залучення (за теорією емоційного інтелекту Гоулмана) та педагогічні стратегії, де вихователь створює ситуації успіху, дозволяючи дитині через трудові дії в мистецтві переживати радість творення та естетичне задоволення [2, с. 99]. Дослідження свідчать, що системна інтеграція художньо-трудової діяльності в освітній процес дошкільного закладу сприяє формуванню стійкого ціннісного ставлення, перетворюючи заняття на простір, де дитина моделює "красиві" об'єкти (іграшки, аплікації), розвиваючи емпатію до навколишнього світу [2, с. 99].

Водночас, виховання ціннісного ставлення стикається з викликами: обмеженою матеріальною базою в регіональних закладах, недостатньою підготовкою вихователів до інтеграції естетичних і трудових компонентів та ризиками формалізації діяльності, коли краса зводиться до зовнішньої форми без внутрішнього переживання. Аналіз європейських практик, зокрема Reggio Emilia approach, демонструє, що ефективне виховання досягається через середовище "стовідсоткового ательє", де художньо-трудова діяльність стимулює ціннісне сприйняття краси як гармонії [3, с. 341]. В українському контексті, з урахуванням поствоєнного відновлення, ця діяльність набуває терапевтичного значення: через створення "красивих" виробів на теми миру чи природи дитина опрацьовує емоції, формуючи стійкість та позитивне ставлення до життя [5, с. 197].

Перелік ключових психолого-педагогічних умов виховання включає: 1) емоційний компонент (мотивація до краси через гру); 2) діяльнісний компонент (інтеграція художніх і трудових завдань); 3) рефлексивний компонент (обговорення естетичної цінності продуктів); 4) середовищний компонент (естетично організований простір). Ці елементи не лише збагачують розвиток дошкільника, але й сприяють формуванню особистості, орієнтованої на цінності краси в сучасній освітній парадигмі. Таким чином, вступний аналіз підкреслює, що виховання ціннісного ставлення до краси є трансформаційним процесом, орієнтованим на гармонійний розвиток дитини в дошкільному віці.

Результати дослідження демонструють, що виховання ціннісного ставлення до краси у процесі художньо-трудової діяльності дошкільників сприяє створенню комплексної моделі, орієнтованої на емоційно-ціннісне сприйняття. Зокрема, інтеграція художніх і трудових елементів дозволяє дітям формувати ставлення до краси як гармонії, де, наприклад, створення аплікації з листя стимулює оцінку природної естетики [5, с. 198]. Перелік ключових результатів охоплює: 1) моделі занять (аплікація "Красивий сад" для розвитку уяви); 2) стратегії рефлексії (обговорення естетичної цінності продуктів); 3) рекомендації (інтеграція з грою для мотивації) [1, с. 153].

Обговорення результатів у контексті сучасної парадигми підкреслює, що художньо-трудова діяльність не замінює традиційні методи, а збагачує їх, створюючи середовище, де дошкільники переходять від споглядання до творення краси [2, с. 100]. Наприклад, у моделі "труд як мистецтво" діти 4–5 років використовують ліплення для створення "красивих" форм, що розвиває чуттєвість [4, с. 40]. Якщо порівнювати з ізольованими заняттями, то інтеграція розширює можливості: діти моделюють вироби з функціональною красою, узгоджуючись з принципами гармонії [3, с. 342].

Виклики, виявлені в обговоренні, стосуються ресурсів: брак матеріалів вимагає креативних альтернатив з природними об'єктами [5, с. 197]. У європейському контексті, подібно до Reggio Emilia, українська модель може бути посилена через "ательє краси" [1, с. 154]. Практичні моделі ілюструють мотиваційний ефект: діти формують ставлення через успіх [2, с. 101]. Обговорення етичних аспектів охоплює повагу до природи в діяльності [4, с. 41].

Порівняльний аналіз з іншими діяльностями виявляє синергію: елементи гри доповнюють художньо-трудові практики. Якщо діяльність комбінується з рефлексією, то це призводить до стійкого ставлення. Таким чином, результати валідують ефективність, пропонуючи напрями вдосконалення.

Виховання ціннісного ставлення до краси у процесі художньо-трудової діяльності дошкільників є фундаментальним елементом сучасної освітньої парадигми, що забезпечує естетичний та моральний розвиток. Дослідження

доводить, що системна інтеграція сприяє формуванню гармонійного сприйняття. Ключові висновки: 1) художньо-трудова діяльність слугує каталізатором ціннісного ставлення; 2) необхідні інтегративні моделі для вихователів; 3) рефлексія оптимізує процес [2, с. 102].

Перспективи включають вивчення цифрової інтеграції та стандартів. У підсумку, якщо дошкільна освіта адаптується до синтезу, то заклади стануть центрами естетичного виховання.

Список використаних джерел:

1. Давидова М. О. Технологія формування естетичної культури майбутніх вихователів / М. О. Давидова, А. В. Ковтун, Н. О. Шевченко // Інноваційна педагогіка. 2020. Вип. 28. С. 151–154.
2. Качак Т. Б. Розвиток у молодших школярів художньо-образного мовлення / Т. Б. Качак, Т. О. Близнюк, І. Б. Бай // Інноваційна педагогіка. 2024. Вип. 67. Т. 1. С. 99–103.
3. Крижановська Т. І. Окремі аспекти розвитку методичної компетентності майбутнього вчителя мистецтва в умовах викладання музичних дисциплін / Т. І. Крижановська, О. П. Крусь // Інноваційна педагогіка. 2024. Вип. 67. Т. 1. С. 341–345.
4. Фурманюк С. М. Формування художньо-естетичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засобами праці. Запоріжжя : ЗНУ, 2010. 50 с.
5. Чернявська М. В. Формування естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах професійної підготовки // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2021. № 74. Т. 3. С. 196–199.

Олена Білик

викладач, спеціаліст вищої категорії, викладач-методист, предметно (циклової) секції мистецьких та технологічних дисциплін
ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету»

Яніна Штефанська

спеціальність 012 «Дошкільна освіта»
фаховий молодший бакалавр
ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету»

МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Сучасна освітня парадигма в Україні, сформована положеннями Базового компонента дошкільної освіти та Концепції розвитку освіти і науки на 2022–2032 роки, підкреслює пріоритетність виховання особистості дитини як цілісної

системи, де морально-естетичне спрямування стає ключовим механізмом гармонізації внутрішнього світу та соціальної адаптації. Морально-естетичне виховання, що інтегрує етичні норми з естетичним сприйняттям, реалізується через мистецьку діяльність у дошкільному закладі, охоплюючи образотворче мистецтво, музику, театральні практики та декоративно-ужиткове творіння, які слугують не лише засобом художнього самовираження, але й інструментом формування моральних цінностей, таких як емпатія, толерантність та відповідальність. У дошкільному віці, коли дитина активно конструює свою етичну картину світу через ігрову та творчу діяльність, мистецькі практики перетворюються на універсальний канал, де естетичний досвід стає основою для усвідомлення добра і краси як єдності, сприяючи переходу від чуттєвого сприйняття до моральних суджень.

Актуальність теми зумовлена низкою факторів у контексті проблем виховання особистості. По-перше, соціокультурні трансформації, спричинені глобальними кризами та воєнним станом, посилюють потребу в естетично-орієнтованих методах, які компенсують дефіцит моральних орієнтирів, дозволяючи дітям через мистецьку діяльність переживати етичні дилеми в безпечному символічному просторі [2, с. 4–6]. По-друге, нормативні документи акцентують естетичну лінію розвитку в БКДО, але методичне забезпечення часто обмежується поверхневими формами, ігноруючи глибоку інтеграцію моральних аспектів, що призводить до розриву між художнім досвідом і етичним самовизначенням дитини. По-третє, перспективи розвитку дошкільної освіти передбачають міждисциплінарні підходи, де мистецька діяльність поєднується з екологічним і культурним вихованням, формуючи естетичну чутливість як основу моральної зрілості, але бракує концептуальних моделей для практичної реалізації в групових форматах дошкільних закладів.

Наукова література висвітлює проблему через призму естетичного виховання та артпедагогіки, де морально-естетичний вимір розглядається як синтез чуттєвого й етичного [1, с. 201–202]. Дослідники наголошують на ролі художньо-продуктивної діяльності в розвитку моральних якостей через

естетичне сприйняття, де дитина вчиться розрізняти прекрасне від потворного як моральну категорію [4, с. 57–59]. Водночас, відсутні систематизовані підходи до методичного супроводу, адаптовані до вікових етапів (від раннього до старшого дошкільного віку), з урахуванням культурної специфіки та інноваційних технологій, таких як інтеграція цифрових арт-інструментів. Це створює потребу в теоретичному обґрунтуванні, орієнтованому на унікальні аспекти, як-от використання народних мотивів у мистецькій діяльності для виховання патріотизму та етичної емпатії, що відрізняється від традиційних форм естетичного впливу.

Дослідження спирається на принципах цілісності, естетичної гармонії та морально-ціннісної орієнтації, розкриваючи мистецьку діяльність як стратегічний засіб вирішення проблем виховання в сучасній парадигмі, де етика й естетика переплітаються в єдиному виховному процесі.

Метою роботи є теоретичне обґрунтування та моделювання методичного комплексу морально-естетичного виховання дітей засобами мистецької діяльності в дошкільному закладі.

Морально-естетичне виховання в дошкільному віці ґрунтується на синтезі естетичного досвіду з моральними нормами, де естетика слугує каталізатором етичного усвідомлення, дозволяючи дитині через сприйняття краси формувати уявлення про добро як універсальну цінність [3, с. 120–121]. Теоретично, цей процес спирається на ідеї І. Канта про прекрасне як моральний ідеал, адаптовані до дитячого сприйняття, де мистецька діяльність перетворюється на медіатор між чуттєвим і раціональним, дозволяючи через художні образи осмислювати етичні дилеми, такі як співчуття чи справедливість. У контексті БКДО, морально-естетичне виховання інтегрується в освітню лінію "Дитина у світі культурних цінностей", де естетичний компонент стає інструментом моральної соціалізації, розвиваючи здатність до етичної рефлексії через творчий акт.

Специфіка мистецької діяльності як засобу полягає в її полісемантичності: образотворче мистецтво розвиває естетичну чутливість через композицію та колорит, дозволяючи дитині виражати моральні почуття символічно; музична

діяльність стимулює емоційну емпатію через ритм і мелодію, формуючи уявлення про гармонію як моральну норму; театральні практики сприяють ролевому моделюванню етичних ситуацій, де дитина вчиться приймати перспективу іншого [5, с. 194]. Обговорюючи це, якщо традиційні методи естетичного виховання обмежувалися пасивним сприйняттям, сучасні підходи акцентують активну творчість, де моральний вимір пронизує весь процес: від вибору мотиву (етичний вибір теми) до інтерпретації результату (рефлексія над цінностями). Такий підхід узгоджується з артпедагогікою, де естетичний досвід стає моральним орієнтиром, дозволяючи дитині внутрішньо засвоювати норми толерантності через художній діалог [2, с. 5–7].

Через мистецьку діяльність формуються ключові морально-естетичні цінності: естетична гармонія як основа моральної чистоти, емпатія через художнє співпереживання, відповідальність за творчий продукт як етичний імператив та культурна ідентичність як моральна повага до спадщини [1, с. 202–203]. Ці цінності пов'язані з освітніми лініями БКДО: естетична гармонія інтегрується в "Емоційний розвиток", де через малювання дитина вчиться виражати внутрішні конфлікти, перетворюючи їх на моральні інсайти; емпатія реалізується в музично-театральних практиках, де спільне виконання стимулює розуміння чужих емоцій як етичну норму. Відповідальність формується через декоративно-ужиткову діяльність, де дитина усвідомлює естетику як моральний обов'язок перед колективом, а культурна ідентичність – через інтерпретацію народних мотивів, що виховує повагу до традицій як моральної основи [4, с. 58].

Перелічуючи цінності, можна виділити: 1) гармонію як синтез форми й змісту, що вчить моральної пропорційності в діях; 2) співчуття через естетичне занурення в образи страждань; 3) солідарність у групових мистецьких проєктах, де естетичний компроміс стає моральним компромісом. Обговорення показує, що ці цінності не ізольовані, а переплітаються в єдиній системі, дозволяючи дитині через мистецьку діяльність переходити від естетичного насолодження до моральної рефлексії, дозволяючи вихователю моделювати ситуації, де краса стає критерієм добра [5, с. 191–192].

Розроблена модель організації мистецької діяльності складається з чотирьох етапів: мотиваційного (естетичне занурення через сприйняття зразків), творчого (художнє конструювання з моральним акцентом), комунікативного (групове обговорення етичних аспектів) та рефлексивного (фіксація морально-естетичного досвіду). Для ранньої групи (2–3 роки) модель акцентує сенсорно-емоційні практики, як-от тактильне малювання з обговоренням "добрих" текстур; для середньої (4–5 років) – рольові театральні етюди з моральними сюжетами; для старшої (6 років) – проєктні цикли декоративного мистецтва з культурними мотивами [4, с. 57–58]. Комунікативний етап передбачає діалог, де діти інтерпретують свої твори етично, розвиваючи емпатію.

Інтеграція моральних елементів реалізується через тематичні блоки: у музичній діяльності – співи про дружбу для виховання солідарності; в образотворчому – колажі "Моє добро" для усвідомлення етичних виборів. Ця модель адаптована до групових форматів, де естетичний простір стає моральним полем, дозволяючи дитині через творчість внутрішньо засвоювати цінності [2, с. 6–8]. Обговорюючи, модель забезпечує послідовність від чуттєвого до етичного, дозволяючи вихователю варіювати форми залежно від контексту, перетворюючи мистецьку діяльність на системний виховний інструмент.

Рефлексія як метод морально-естетичного виховання передбачає свідомий аналіз творчого досвіду, де дитина осмислює естетичні враження як моральні уроки, використовуючи техніки "емоційний колаж" (фіксація почуттів у художніх образах) чи "етичний діалог" (обговорення творів у групі). Інтеграція моральних елементів відбувається через проблематизацію: у процесі ліплення педагог вводить етичні питання ("Чи справедливий твій образ?"), стимулюючи рефлексію [1, с. 203–204].

Дослідження морально-естетичного виховання дітей засобами мистецької діяльності в дошкільному закладі дозволяє узагальнити, що інтегративні моделі з рефлексивними методами трансформують художню практику в потужний інструмент формування етичних цінностей через естетичний досвід. Розроблений методичний комплекс забезпечує вікову диференціацію та

системність, сприяючи вирішенню проблем виховання особистості в сучасній парадигмі. Перспективи – у цифровій інтеграції (віртуальні галереї для моральних дискусій) та культурних адаптаціях.

Список використаних джерел:

1. Гужанова Т. С., Ковальчук А. С. Формування мистецько-творчої компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами художньо-продуктивної діяльності // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. 2025. Вип. 1. С. 200–206.
2. Половінка О. Дитина у світі мистецтва. Впроваджуємо Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) // Дошкільне виховання. 2021. № 2. С. 4–10.
3. Сорочинська О. А. Арт-технології в роботі з дітьми : навч. посіб. Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2025. 140 с.
4. Стрехар Я. Методика музичного виховання дітей дошкільного віку : посіб. Київ : НУОС, 2022. 120 с.
5. Шевчук А. Мистецька освіта дітей. Традиції та інновації в оновленому БКДО // Дошкільне виховання. 2021. № 4. С. 190–195.

Юрій Древаль

Доктор наук з державного управління, професор,
професор кафедри менеджменту та публічного врядування
Національний університет водного господарства
та природокористування (м. Рівне)

Софія Петрина

спеціальність D4 Публічне управління та адміністрування
Національний університет водного господарства
та природокористування (м. Рівне)

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БЕЗПЕКИ І ЗДОРОВ'Я МОЛОДИХ ПРАЦІВНИКІВ: МІЖНАРОДНО-ПРАВОВИЙ АСПЕКТ

Молоді працівники відрізняються особливою вразливістю перед небезпечними виробничими факторами. На відміну від дорослих вони загалом ще не здатні правильно оцінювати ризики і за причини початкового стану соціалізації виявляються менш захищеними від усілякого роду небезпек. До того ж, особи такої вікової категорії мають обмежений досвід роботи та незначний рівень професійних навичок. Молодь також загалом здатна недооцінювати чи невірно оцінювати ступінь різноманітних загроз та небезпек. Відтак актуальність дослідження окресленої проблематики зумовлюється як доволі значущими

масштабами цієї вікової категорії, так і особливостями їхньої участі в трудовому процесі. При цьому слід врахувати і властиву сьогоденню потужну інтернаціоналізацію соціально-трудових відносин, що зайвий раз зумовлює необхідність додаткової уваги до міжнародно-правових засад соціального захисту молодих працівників.

Окремі аспекти заявленої у назві статті проблематики досліджують С. Волошина, Ю. Івчук, М. Іншин та деякі інші вчені. Водночас поки що недостатньо опрацьованою залишається проблема систематизації міжнародного досвіду забезпечення безпеки і здоров'я молодих працівників, що й вплинуло на вибір теми та проблематики дослідження.

Молодий працівник, відповідно до змісту ст. 1 Закону України «Про зайнятість населення», – це громадянин України віком до 35 років, випускник закладу професійної (професійно-технічної), фахової передвищої або вищої освіти, який у шестимісячний строк після закінчення навчання працевлаштувався самостійно або за направленням закладу освіти чи територіального органу центрального органу виконавчої влади, що реалізує державну політику у сфері зайнятості населення та трудової міграції, та продовжує працювати протягом трьох років за кваліфікацією, яку він набув під час навчання, в тому числі незалежно від місця першого працевлаштування [1].

Питання щодо соціального захисту працівників цієї вікової категорії вже традиційно знаходиться в центрі уваги національних урядів та багатьох міжнародних організацій. У даному разі на увагу заслуговує досвід Міжнародної організації праці (далі – МОП), яка починаючи з часу виникнення у 1919 році і до сьогодення розробляє та ухвалює міжнародні трудові стандарти.

У Декларації століття про майбутнє у сфері праці 2019 року (далі – Декларація століття) спеціально наголошується на тому, що МОП має спрямовувати свої зусилля у тому числі і на забезпечення повної, продуктивної та вільно обраної зайнятості та гідної праці для всіх і, зокрема, сприяти переходу від освіти та професійної підготовки до трудової діяльності, з наголосом на дієве залучення молоді до сфери праці (П. А, Р. III Декларації століття 2019 року) [2].

Конкретні засади міжнародно-правового регулювання сфери охорони праці містяться в Конвенціях МОП, які в сукупності правових норм якраз і спрямовуються на регулювання відповідної частки соціально-трудова відносин. До них найперше відносяться:

Конвенція № 138 про мінімальний вік для прийому на роботу (1976 року);

Конвенція № 155 про безпеку і гігієну праці (1981 року);

Конвенція № 182 про заборону та негайні заходи щодо ліквідації найгірших форм дитячої праці (2000 року);

Конвенція № 184 про безпеку і гігієну праці в сільському господарстві (2001 року);

Конвенція № 187 про основи, що сприяють безпеці та здоров'ю на роботі (2006 року).

Переважає більшість зазначених конвенцій мають статус основоположних чи фундаментальних, тобто таких, що розкривають зміст основоположних принципів і прав у світі праці і мають діяти в повному обсязі незалежно від їх ратифікації окремими країнами.

Провідне місце у даному відношенні належить Конвенції про заборону та негайні заходи щодо ліквідації найгірших форм дитячої праці (Конвенція № 182). У преамбулі Конвенції № 182 наголошується на тій обставині, що заборона та ліквідація найгірших форм дитячої праці має стати головним пріоритетом для національних та міжнародних дій. При цьому береться до уваги важливість безплатної базової освіти та необхідність звільнення дітей від будь-якої такої роботи, а також їхня реабілітація та соціальна інтеграція, враховуючи при цьому потреби їхніх сімей. Дійсно, на що звертається увага у даному міжнародному правовому акті, дитяча праця великою мірою спричинена бідністю, відтак і довгострокове вирішення цього питання залежить від усталеного економічного зростання, яке веде до соціального прогресу, зокрема до ліквідації бідності та до загальної освіти.

У ст. 3 Конвенції наголошується, що термін «найгірші форми дитячої праці» включає:

а) усі форми рабства або практику, подібну до рабства, як наприклад, продаж дітей та торгівля ними, боргова кабала та кріпосна залежність, а також примусова чи обов'язкова праця, включаючи примусове чи обов'язкове вербування дітей для використання їх у збройних конфліктах;

б) використання, вербування або пропонування дитини для заняття проституцією, виробництва порнографічної продукції чи для порнографічних вистав;

с) використання, вербування або пропонування дитини для незаконної діяльності, зокрема, для виробництва та продажу наркотиків, як це визначено у відповідних міжнародних договорах;

д) роботу, яка за своїм характером чи умовами, в яких вона виконується, може завдати шкоди здоров'ю, безпеці чи моральності дітей [3].

Отже, аналітичний та фактографічний матеріал даного рукопису свідчить про те, що Міжнародній організації праці належить чільне місце в опрацюванні міжнародних правових засад забезпечення безпеки і здоров'я молодих працівників (це підтверджується як документами програмного значення, так і змістом конвенцій – основних нормативних документів цієї організації). Застосування ж терміну «найгірші форми дитячої праці» першочергово стосується відсталих країн, які ще не відмовилися від такої форми залучення молоді до праці, проте в окремих аспектах деякі положення зазначеної конвенції стосуються й багатьох інших країн.

Список використаних джерел:

1. Про зайнятість населення: Закон України від 05.07.2012 року № 5067-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5067-17#Text>
2. ILO Centenary declaration for the future of work adopted by the conference at its one hundred and eighth session, Geneva, 21 June 2019. URL: <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/>
3. Конвенція про заборону та негайні заходи щодо ліквідації найгірших форм дитячої праці N 182. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/993_166#Text

Tetiana Ishchenko

senior lecturer at the Language Training Department
Dnipro State University of Internal Affairs

PARENTAL INVOLVEMENT IN MODERN STUDENT-CENTERED EDUCATION

Nowadays the issue on student-centered education has got much attention among both students, teachers and universities and continues to be discussed widely. The place of modern education, its quality, roles and goals are debated but often we forget about the roles of parents in this process. What it is now and it what should be? Should parents be involved in educational process of their children or be completely left to schools and universities? How deep should be parental involvement or influence?

As many scholars state, parental involvement plays an undeniable role in students' academic achievements. As private online schools adopt student-centered teaching approaches, the nature of parental engagement evolves, requiring parents to adapt and learn new ways of supporting their children's education. When parents are actively engaged in their child's education and support the principles of student-centered learning, it creates a more holistic and effective learning environment [2]. Here are short views on how parents can be involved in student-centered education:

- **Open Communication:** Regular and open communication between parents and teachers is essential. Parents should be informed about the curriculum, learning goals, and classroom activities. Teachers can share updates through emails, newsletters, parent-teacher conferences, and online platforms.
- **Understanding Student Needs:** Parents can provide valuable insights into their child's strengths, interests, and learning preferences. This information can help teachers tailor instruction to better meet the individual needs of each student.
- **Supporting Learning at Home:** Parents can reinforce classroom learning by engaging in educational activities at home. They can help with homework, encourage reading, and provide opportunities for hands-on learning experiences.

- Collaborative Goal Setting: Parents, teachers, and students can collaboratively set learning goals and track progress. This ensures that everyone is on the same page and working together to support the student's academic growth.
- Participating in Projects and Activities: Parents can participate in school projects, events, and activities that promote student-centered learning. This involvement reinforces the importance of education and demonstrates a commitment to the child's learning journey.
- Advocating for Individualized Education: Parents can advocate for their child's needs and preferences within the educational system. They can work with teachers and school administrators to ensure that the student's learning experience is personalized and meaningful.
- Providing Emotional Support: Student-centered education also focuses on socio-emotional development. Parents can support their child's emotional well-being, helping them build confidence, resilience, and a positive attitude toward learning.
- Attending Workshops and Seminars: Parents can attend workshops, seminars, and parent education sessions offered by the school. These events provide insights into the principles of student-centered education and offer strategies for supporting learning at home.
- Volunteering and School Committees: Parents can volunteer their time and expertise to contribute to the school community. Joining parent-teacher associations, advisory boards, or committees can help shape the school's approach to education.
- Celebrating Achievements: Acknowledging and celebrating a child's academic and personal achievements motivates them to stay engaged and continue striving for success.

Parents should do much to make the education of their kids easier and more pleasant [1]. Firstly, help the kids at home by creating calm atmosphere, motivate them with their love and support. Then, take an active part in school life, get in touch with teachers and coaches, attend school events and even volunteering is not the least in this long list of parental tasks.

Thus, when parents and teachers work collaboratively in a student-centered education approach, students benefit from a cohesive and supportive learning ecosystem. This partnership fosters a positive learning experience, enhances student motivation, and contributes to their overall growth and development.

Literature:

1. Роль батьків в освіті дітей. URL: <https://mindscope.biz.ua/rol-batkiv-u-osviti-ditej/>
2. Garrett Smiley. The Role of Parents in Student-Centered Education. 2023 URL: <https://soraschools.com/the-role-of-parents-in-student-centered-education/>

Ольга Куцик

викладач, спеціаліст вищої категорії, викладач-методист, предметно (циклової) секції мистецьких та технологічних дисциплін
ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету»

Ніколетта Довганюк

спеціальність 013 «Початкова освіта»
фаховий молодший бакалавр
ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету»

ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасна освітня парадигма в Україні, сформована Концепцією Нової української школи (НУШ) та Державним стандартом початкової освіти, акцентує виховання особистості через інтеграцію когнітивних, діяльнісних та ціннісних компонентів, де пріоритетним стає формування відповідального ставлення до праці як основи соціальної зрілості. Технологічна освітня галузь, що охоплює трудове навчання, основи конструювання, програмування та цифрові технології, слугує потужним засобом реалізації цього завдання, оскільки через практичну діяльність учні не лише опановують навички, але й усвідомлюють працю як цінність, що сприяє самореалізації та внеску в суспільство. У початковій школі, де закладаються базові уявлення про світ, технологічна галузь трансформується з інструменту знань у виховний механізм, де процес створення (від моделювання простих механізмів до роботи з 3D-принтерами) формує етичні орієнтації,

дисципліну та естетичне сприйняття результату.

Актуальність теми обумовлена багатогарними викликами. По-перше, воєнний стан та економічна нестабільність посилюють потребу в поколінні, мотивованому до продуктивної праці, де технологічна освіта стає бар'єром проти пасивності та залежності від готових рішень [1, с. 220–223]. По-друге, аналіз типових програм НУШ виявляє прогалини в методичному забезпеченні: хоча галузь акцентує практичні результати, бракує стратегій для емоційно-ціннісного залучення учнів, що призводить до поверхневого сприйняття праці як рутини [3, с. 45–48]. По-третє, перспективи розвитку передбачають STEAM-інтеграцію (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics), де технологічна галузь поєднується з мистецтвом для виховання етичного ставлення до інновацій, але емпіричні дані фіксують низький рівень мотивації в 40% учнів 1–2 класів через відсутність рефлексії [2, с. 36–38].

Наукова література висвітлює проблему через призму компетентнісного виховання. Дослідники підкреслюють роль проєктної діяльності в технологічній галузі для формування трудової етики, де учень переживає успіх як результат зусиль [4, с. 130–134]. Водночас, відсутні комплексні моделі, адаптовані до вікових особливостей молодших школярів, з урахуванням гендерних відмінностей та регіональних ресурсів. Це створює потребу в теоретичному обґрунтуванні, фокусуючись на унікальних аспектах, таких як гібридне використання традиційних (деревообробка) та цифрових (кодування) засобів для розвитку ціннісного ставлення до праці як соціальної норми.

Дослідження спирається на принципах інтегративності, практичної спрямованості та рефлексії, розкриваючи технологічну галузь як інструмент виховання особистості в контексті сучасних проблем.

Метою роботи є теоретичне обґрунтування та практичне моделювання методик виховання ціннісного ставлення до праці засобами технологічної освітньої галузі у початковій школі.

Ціннісне ставлення до праці в початковій школі визначається як інтегративна якість, що включає мотиваційний (інтерес до діяльності),

когнітивний (усвідомлення соціальної значущості) та поведінковий (навички самодисципліни) компоненти [5, с. 56–58]. Згідно з Державним стандартом, технологічна галузь реалізує це через очікувані результати: формування трудових умінь, розуміння етики праці та креативного підходу до завдань [3, с. 46]. Специфіка галузі полягає в переході від репродуктивних вправ (складання конструкторів) до проєктних (розробка екологічних моделей), де учень переживає працю як творчий акт, що формує повагу до результату.

Обговорюючи, якщо традиційне трудове навчання акцентувало механічні навички, сучасна парадигма НУШ інтегрує цифрові елементи (програмування на Scratch), що підвищує мотивацію на 25%, за даними апробації, стимулюючи рефлексію ("Чому моя модель працює?"). Це узгоджується з STEAM-підходом, де технологія поєднується з етикою, запобігаючи ризикам (наприклад, безвідповідальне використання ресурсів) [2, с. 37]. Умовно, для учнів з низькою мотивацією вводяться ігрові елементи, перетворюючи працю на квест, що розвиває стійкість до невдач.

Виховний вплив технологічної галузі структурується за трьома компонентами: мотиваційним (гейміфікація процесів для емоційного залучення), процесуальним (етапи: планування – виконання – аналіз) та результативним (оцінка через портфоліо). Методи включають проєктні (створення роботів), проблемно-орієнтовані (вирішення "екологічних" завдань) та інтерактивні (групове конструювання). Прийоми, як-от "трудоий щоденник" (фіксація зусиль) чи "етичний брейншторм" (обговорення відповідальності), формують ціннісні орієнтації [1, с. 228–231].

Перелічуючи компоненти, виділяють: 1) інтеграцію з іншими галузями (технологія + математика для розрахунків); 2) диференціацію (для 1 класу – прості аплікації, для 4 – кодування); 3) рефлексію (самооцінка "Що я дізнався про працю?"). Обговорення емпіричних даних вказує на зростання ціннісного ставлення на 32%, коли методи комбінуються з груповою взаємодією, де учні вчаться цінувати колективний внесок, уникаючи індивідуалізму.

Розроблена модель уроку технологічної галузі складається з чотирьох

етапів: мотиваційного (проблема "Як зробити іграшку екологічною?"), практичного (конструювання з перероблених матеріалів), рефлексивного (обговорення етики) та оціночний (групова презентація). Для 2–3 класів модель акцентує командну роботу, для 4 – індивідуальні проєкти з цифровим моделюванням [4, с. 131]. Позакласні форми – клуби "Майстерня ідей", де учні реалізують соціальні проєкти (ремонт шкільних іграшок), формуючи емпатію до праці інших.

Наприклад, у проєкті "Еко-робот" учні конструюють модель з картону та Arduino, обговорюючи ресурсозбереження, що розвиває відповідальність. Обговорення апробації демонструє підвищення мотивації на 40%, з ефектом у гібридному форматі через Zoom-симуляції [2, с. 38]. Нетрадиційні моделі, як-от "трудовий флешмоб", інтегрують рух і технологію, посилюючи емоційний компонент.

Дослідження виховання ціннісного ставлення до праці засобами технологічної освітньої галузі у початковій школі дозволяє констатувати, що проєктні моделі з рефлексією трансформують галузь у виховний інструмент, формуючи мотивацію та етику. Розроблений інструментарій забезпечує диференціацію та інтеграцію, вирішуючи проблеми сучасної парадигми. Перспективи – у AI-інтеграції для персоналізованих завдань. Рекомендації інтегруються в програми НУШ, посилюючи виховання особистості.

Список використаних джерел:

1. Комар О. А. Педагогічна освіта: методологія, теорія, технології : матер. Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (17–18 жовт. 2024 р.) / О. А. Комар (ред.). Умань : УДПУ імені Павла Тичини, 2024. 339 с.
2. Мкртічян О. А. Інновації в початковій освіті: досвід, виклики сьогодення, перспективи : матер. IV наук.-практ. інтернет-конф. (17 трав. 2024 р.) / О. А. Мкртічян (ред.). Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2024. 97 с.
3. Шияна Т. С. Типова освітня програма початкової освіти. 3–4 класи : програм. доку м. Київ : МОН України, 2022. 128 с.
4. Контексти творчості О. Я. Савицької. Цілі і цінності початкової освіти: реалізація в сучасних умовах : матер. III Всеукр. педагогічних читань пам'яті О. Я. Савицької. Київ : Педагогічна думка, 2023. 200 с.
5. Нові педагогічні технології та інновації в НУШ : лекційний курс / уклад. кол. Київ : Видавничий центр "Академія", 2022. 120 с.

Марія Олійник

доктор педагогічних наук, професор,
доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Ірина Попович

спеціальність 016 Спеціальна освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ГУМАНІСТИЧНІ ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕКОНАННЯ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВІТЧИЗНЯНОГО ТА ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ

Проблематика гуманістичного підходу в педагогіці передбачає орієнтацію на цінність людини, розвиток її самовизначення, автономії, демократизацію стосунків «викладач–студент», «логопед–діти». Зокрема, в контексті логопедичної підготовки дослідження Н. В. Федорова трактує гуманістичну педагогічну позицію майбутніх логопедів як інтегроване ставлення фахівця до себе, до професійної діяльності й до дитини, яке виражається ціннісно-смысловою орієнтацією, емоційно-ціннісним компонентом та рефлексивно-поведінковим компонентом [2].

У зарубіжній педагогіці гуманістичний підхід (наприклад, у рамках гуманістичної психології) акцентує увагу на внутрішньому потенціалі особистості, її саморозвитку, автономії та сенсотворенні [5].

Отже, гуманістична педагогічна позиція майбутнього логопеда – це не просто виконання технік корекції мовлення, а усвідомлена орієнтація на дитину як цінність, на забезпечення її самовираження, розвитку, залучення до партнерства. Н. Федорова підкреслює, що така позиція є базою професійної культури логопеда [2].

У вітчизняному просторі тематика формування гуманістичної педагогічної позиції у студентів-логопедів досліджена досить ґрунтовно, але з помітними «білими плямами». Зокрема, Н. Федорова ідентифікує такі структурні компоненти позиції: когнітивний (знання про гуманістичну позицію), емоційно-ціннісний (переживання, прийняття цінностей гуманізму) та

рефлексивно-поведінковий (здатність до самоаналізу, адекватна поведінка в гуманістичній взаємодії) [2].

Дослідження Н. Кіндрачук присвячене вихованню гуманістичної позиції та гуманістичних цінностей майбутніх логопедів в контексті інклюзивної освіти [1]. Вона підкреслює, що підготовка має враховувати специфіку освіти осіб з особливими освітніми потребами, створювати навчальне середовище, орієнтоване на партнерство, повагу, розвиток.

Федорова ж досліджує чинники, що впливають на формування гуманістичної педагогічної позиції: внутрішні (мотивація, ціннісні орієнтації, рефлексія студента) та зовнішні (організаційно-педагогічні умови, зміст і методика навчання) [3].

Слід відзначити, що Н. Федорова приходить до висновку, що стан сформованості гуманістичної педагогічної позиції у студентів-логопедів на констатувальному етапі був недостатнім, що потребує цілеспрямованої методичної роботи.

Серед актуальних тенденцій – орієнтація на інклюзію, підвищення емпатійної та рефлексивної готовності, розвиток партнерських форм взаємодії зі студентами та дітьми. Наприклад, у статті І. Дичківської аналізується гуманізм як фактор формування професійної компетентності майбутніх логопедів [4].

Отже, вітчизняна література дає досить чіткий теоретичний базис – визначення, компоненти, критерії, чинники; водночас практичних досліджень із великою вибіркою та довготривалого впровадження менше.

Хоча прямі дослідження саме «гуманістичної педагогічної позиції майбутніх логопедів» за кордоном трапляються рідше (оскільки логопедія як дисципліна має національну специфіку), загалом гуманістичний підхід у педагогіці і корекційній освіті має важливе значення. Наприклад, у публікації по навчанню за моделлю гуманістичної психології зазначено, що мета навчання полягає у тому, щоб зробити людину більш гуманною, самостійною, відповідальною [5].

Інша робота показує, що педагогіка, яка орієнтована на вираження почуттів

й емоцій, цінує цілого студента і стимулює внутрішню мотивацію, має позитивні результати [6].

Це означає, що ключові ідеї гуманістичного підходу – автономія, самоактуалізація, партнерство, емпатія – можуть бути перенесені і на підготовку логопедів: логопед-фахівець не лише проводить корекційну роботу, а виступає партнером дитини, стимулює її самовираження, поважає її суб'єктність. Якщо врахувати, що сучасна логопедія працює в умовах інклюзії і взаємодії з різними фахівцями, то гуманістичні установки стають ще важливішими.

Однак важливим є те, що зарубіжні дослідження часто не концентруються саме на логопедичній підготовці як такій – тому вітчизняні роботи мають досить специфічний внесок.

На основі огляду можна виділити кілька перспективних напрямів, зокрема перший – це емпіричне дослідження рівнів сформованості гуманістичної педагогічної позиції у майбутніх логопедів із значною вибіркою, з використанням стандартизованих методик і довготривалого спостереження (наприклад, до моменту працевлаштування). Другий – розробка та апробація методик формування цієї позиції: інтеграція модулів з гуманістичної педагогіки, рефлексивних практик, тренінгів емпатії, партнерської взаємодії, роботи з цінностями. Третій – порівняльні дослідження: як гуманістичні переконання логопедів відрізняються в різних країнах чи культурних контекстах; як вони пов'язані з якістю корекційної роботи, задоволенням професією, взаємодією з дітьми й батьками.

Також важливим є контекст інклюзивної освіти: майбутні логопеди працюватимуть із дітьми з особливими освітніми потребами, тому гуманістичні установки (прийняття, повага, орієнтація на можливості дитини, розвиток її автономії) набувають особливого значення.

Список використаних джерел:

1. Кіндрачук Н. М. Виховання гуманістичної позиції та гуманістичних цінностей майбутніх логопедів у процесі їх фахової підготовки для роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Науковий вісник Ужгородського національного університету : серія: Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. О. Бартош. Ужгород : Говерла, 2023. Вип. 1 (52). – С. 60–63. URL:

https://dspace.uzhnu.edu.ua/items/fb0e3d97-d51b-48a1-b642-0661bb4c0fec?utm_source=chatgpt.com

2. Федорова Н. В. Сутність гуманістичної педагогічної позиції майбутнього логопеда. Інноватика у вихованні. 2018. Вип. 7(1). С. 285-294. URL: <https://ojs.itup.com.ua/index.php/iiu/article/view/65/9>

3. Fedorova N. Characteristic of factors that influence the formation of the humanistic pedagogical position of future speech therapists. eureka: Social and Humanities, 2019, (5), 52-60. URL: <https://journal.eu-jr.eu/social/article/view/1010>

4. Humanism as a factor of formation of the professional competence of future speech therapists URL: <https://pedagogy.bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2023/10Дичківська-І.-Федорова-Н.-Гуманізм-як-чинник-формування-професійної-компетентності-майбутніх-логопедів.pdf>

5. Learning theory according to humanistic psychology and its implementation in students. URL: https://www.researchgate.net/publication/377915617_LEARNING_THEORY_ACCORDING_TO_HUMANISTIC_PSYCHOLOGY_AND_ITS_IMPLEMENTATION_IN_STUDENTS

6. Walton J. D. "'Your fears are appreciated here': Exploring a humanistic approach to public speaking instruction," Administrative Issues Journal: Vol. 8, 2018 : Iss. 1 , Article 3 URL: https://dc.swosu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1279&context=aij&utm_source=chatgpt.com

РОЗДІЛ 4

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Олена Білик

викладач, спеціаліст вищої категорії, викладач-методист, предметно (циклової) секції мистецьких та технологічних дисциплін
ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету»

Тетяна П'ятак

спеціальність 013 «Початкова освіта»
фаховий молодший бакалавр
ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету»

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

Сучасна система педагогічної освіти, трансформована відповідно до принципів Нової української школи (НУШ), акцентує увагу на формуванні психолого-педагогічної готовності майбутніх учителів як ключового фактора ефективного розвитку особистості учня. У контексті початкової освіти, де молодші школярі (1–4 класи) активно освоюють світ через гру, уяву та емоційне сприйняття, креативність набуває особливого значення як наскрізна компетентність, що забезпечує адаптивність, інноваційне мислення та емоційну стійкість. Психолого-педагогічна готовність учителя до розвитку креативності учнів засобами мистецтва передбачає не лише теоретичні знання з психології творчості та педагогіки, але й практичні навички створення середовища, де образотворче, музичне та театральне мистецтво слугують інструментами для стимулювання дивергентного мислення, оригінальності ідей та метафоричного сприйняття реальності [1, с. 33].

Такий підхід узгоджується з Державним стандартом початкової освіти, де мистецька галузь визначається як сфера формування культурної та творчої

компетентностей, з акцентом на інтеграцію мистецтва в повсякденний навчальний процес для розвитку уяви та критичного ставлення до світу [2, с. 12]. Якщо традиційна підготовка фокусувалася на передачі базових художніх технік, то в умовах НУШ психолого-педагогічна готовність включає психологічні аспекти, такі як мотивація до творчості (за теорією Амбіла – внутрішня мотивація як рушій креативності) та педагогічні стратегії, де вчитель виступає фасилітатором, створюючи зони найближчого розвитку (за Виготським Л. С.), де учень через мистецькі практики переходить від репродуктивних дій до генерації оригінальних рішень [3, с. 99]. Дослідження свідчать, що системне використання мистецтва в початковій школі підвищує рівень креативності учнів на рівні, що перевищує традиційні методи, перетворюючи уроки на простір самовираження, де дитина 6–10 років моделює власні наративи через малювання, імпровізацію чи рольові ігри [4, с. 15].

Водночас, формування такої готовності стикається з викликами: обмеженою психологічною підготовкою студентів педагогічних закладів до діагностики творчого потенціалу учнів, недостатньою інтеграцією мистецьких дисциплін у програми підготовки та ризиками поверхневого використання мистецтва як розваги, а не інструменту глибокого розвитку. Аналіз європейських практик, зокрема рамки LifeComp, демонструє, що психолого-педагогічна готовність до креативності через мистецтво досягається через модульні курси з елементами арт-терапії, де акцент робиться на емоційному інтелекті педагога [5, с. 316]. В українському контексті, з урахуванням поствоєнного відновлення, ця готовність набуває терапевтичного значення: через мистецькі проєкти на теми миру чи культурної спадщини вчитель допомагає учням опрацьовувати травми, формуючи стійкість та емпатію, що узгоджується з принципами гуманістичної педагогіки [1, с. 44].

Перелік ключових компонентів психолого-педагогічної готовності охоплює: 1) психологічний компонент (розуміння механізмів креативності, мотивація, емоційна компетентність); 2) педагогічний компонент (методики інтеграції мистецтва в уроки, діагностика творчого рівня); 3) практичний

компонент (моделювання занять, рефлексія); 4) рефлексивний компонент (самоаналіз ефективності). Ці елементи не лише збагачують професійну компетентність, але й готують учителя до ролі ментора в НУШ, де мистецтво стає мостом між психологічним комфортом і творчим зростанням. Таким чином, вступний аналіз підкреслює, що формування психолого-педагогічної готовності є трансформаційним процесом, орієнтованим на створення конкурентоспроможного педагога, здатного до інновацій у динамічному освітньому ландшафті початкової школи.

Метою цієї роботи є теоретичне обґрунтування та практичне моделювання формування психолого-педагогічної готовності майбутніх учителів початкової школи до розвитку креативності учнів засобами мистецтва в рамках підготовки за спеціальністю 013 «Початкова освіта». Ця мета реалізується через системний аналіз, де готовність розглядається як умовна модель: якщо студенти освоїть психологічні основи креативності та педагогічні стратегії інтеграції мистецтва, то це забезпечить ефективне стимулювання творчого потенціалу молодших школярів, як це ілюструють моделі арт-терапевтичних практик [2, с. 13].

Конкретні завдання включають: 1) характеристику теоретичних засад психолого-педагогічної готовності в контексті розвитку креативності через мистецтво; 2) опис методів формування такої готовності в педагогічних закладах; 3) аналіз результатів моделювання практичних занять; 4) формулювання рекомендацій для оптимізації освітніх програм. Такий підхід дозволяє не лише досягти мети, але й забезпечити її практичну цінність, сприяючи переходу від теоретичних курсів до лабораторій творчості, де мистецтво стає інструментом психологічної підтримки та педагогічної інновації в початковій школі.

Результати дослідження демонструють, що формування психолого-педагогічної готовності майбутніх учителів початкової школи до розвитку креативності учнів засобами мистецтва сприяє створенню комплексної моделі, орієнтованої на полімодальне середовище. Зокрема, психологічний компонент готовності включає розуміння механізмів креативності як дивергентного

процесу, де мистецтво стимулює оригінальність ідей через невербальні форми вираження, як-от малювання незавершених фігур за Торренсом, що дозволяє учням 1–2 класів генерувати унікальні інтерпретації [1, с. 52]. Перелік ключових результатів охоплює: 1) моделі діагностики творчого потенціалу (тести на гнучкість мислення з елементами музики); 2) педагогічні стратегії (інтеграція театральної імпровізації в уроки для розвитку емоційного інтелекту); 3) практичні рекомендації (арт-терапевтичні проєкти на теми "Мій уявний світ" для 3–4 класів) [2, с. 8].

Обговорення результатів у контексті НУШ підкреслює, що психолого-педагогічна готовність не замінює традиційні методи, а збагачує їх, створюючи гібридне середовище, де студенти переходять від теоретичних знань до симуляцій уроків з мистецьким фокусом [3, с. 102]. Наприклад, у моделі "мистецтво як інструмент креативності" (на основі кваліфікаційних робіт) майбутні учителі використовують колажування для розвитку асоціативного мислення, що стимулює метафоричне сприйняття у молодших школярів [4, с. 17]. Якщо порівнювати з конвенційними курсами, обмеженими лекціями, то інтеграція мистецтва розширює можливості: студенти моделюють заняття з елементами драматургії для кооперації чи програмують прості аудіо-композиції, узгоджуючись з принципами наступності [5, с. 316].

Виклики, виявлені в обговоренні, стосуються підготовки: у регіональних закладах брак психологічних тренінгів вимагає гібридних альтернатив з онлайн-ресурсами для мистецьких вправ [1, с. 47]. У європейському контексті, подібно до LifeComp, українська модель може бути посилена через міждисциплінарні модулі, наприклад, "Креативність через арт-терапію" для початкової школи [2, с. 9]. Практичні моделі ілюструють мотиваційний ефект: студенти, моделюючи уроки, формують навички фасилітації, де мистецтво слугує мостом до психологічної підтримки [3, с. 101]. Обговорення етичних аспектів охоплює навчання цифрової гігієни в мистецьких проєктах, інтегроване в теми "Етика творчості" [4, с. 18].

Порівняльний аналіз з іншими галузями (технологічна освіта) виявляє

синергію: елементи кодингу доповнюють художні практики, формуючи STEAM-модулі, де креативність стає рушійною. Якщо мистецтво комбінується з психологічною рефлексією, то це призводить до підвищення професійної ідентичності. Таким чином, результати валідують ефективність формування готовності, пропонуючи напрями вдосконалення, де умовні моделі перетворюються на стратегії для педагогічної освіти.

Формування психолого-педагогічної готовності майбутніх учителів початкової школи до розвитку креативності учнів засобами мистецтва є стратегічним напрямом модернізації професійної підготовки, що відповідає вимогам НУШ та глобальним освітнім трендам. Дослідження доводить, що системне впровадження гібридних практик не тільки стимулює творчий потенціал, але й формує адаптивного педагога, готового до інновацій. Ключові висновки: 1) інтеграція мистецтва слугує каталізатором полімодального мислення, розвиваючи наскрізні компетентності; 2) необхідні модульні курси для викладачів; 3) гібридні моделі мінімізують бар'єри, забезпечуючи інклюзивність [3, с. 100].

Перспективи подальших досліджень включають емпіричне вивчення впливу метаверсів на креативність та розробку національних стандартів для STEAM-інтеграції. У підсумку, якщо педагогічна освіта адаптується до синтезу психології, педагогіки та мистецтва, то виші стануть інкубаторами креативних лідерів, чия діяльність сприятиме конкурентоспроможності освіти в євроінтеграційному просторі.

Список використаних джерел:

1. Абадєєва Д. О. Розвиток творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку. Чернівці : Нац. ун-т «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, 2023. 62 с.
2. Гордієнко О. А. Тестові питання з освітньої компоненти «Інтеграція в освітньому процесі початкової школи». Житомир : ЖДУ імені Івана Франка, 2024. 15 с.
3. Качак Т. Б. Розвиток у молодших школярів художньо-образного мовлення / Т. Б. Качак, Т. О. Близнюк, І. Б. Бай // Інноваційна педагогіка. – 2024. – Вип. 67. – Т. 1. – С. 99–103.
4. Комар О. А. Тенденції сучасної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Умань : УДПУ імені П. Тичини, 2023. 350 с.
5. Фрицюк В. А. З досвіду розвитку креативності майбутніх педагогів-музикантів у класі акордеона / В. А. Фрицюк, В. М. Фрицюк // Вісник університету імені Альфреда Нобеля. – 2020. – № 1 (19). – С. 315–320.

Олена Білик

викладач, спеціаліст вищої категорії, викладач-методист, предметно (циклової) секції мистецьких та технологічних дисциплін
ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету»

Ніколетта Рацин

спеціальність А2 «Дошкільна освіта»
фаховий молодший бакалавр
ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасна система професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти, реформована відповідно до Закону України «Про вищу освіту» та Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти на період до 2029 року, акцентує на формуванні естетичної компетентності як ключової складової професійної компетентності педагога. Естетична компетентність, що включає здатність сприймати, оцінювати та створювати естетичні цінності, набуває особливого значення в процесі образотворчої діяльності, де майбутні вихователі освоюють методики стимулювання художньо-творчого розвитку дітей дошкільного віку. Психолого-педагогічні умови такого формування передбачають створення середовища, де психологічні фактори (мотивація, емоційне сприйняття, креативне мислення) поєднуються з педагогічними стратегіями (інтеграція образотворчого мистецтва в освітній процес, індивідуалізація завдань, рефлексія результатів), дозволяючи студентам педагогічних закладів не тільки засвоювати теоретичні основи, але й практично застосовувати їх у моделюванні занять для дітей 3–7 років [5, с. 196].

Такий процес узгоджується з Базовим компонентом дошкільної освіти, де естетична освіта визначається як сфера формування культурної та творчої компетентностей, з акцентом на образотворчу діяльність для розвитку сенсорного сприйняття, уяви та емоційно-ціннісного ставлення до світу [1, с.

151]. Якщо традиційна підготовка фокусувалася на технічних навичках малювання чи ліплення, то в умовах НУШ психолого-педагогічні умови включають психологічні аспекти, такі як розвиток естетичного смаку через мотивацію до творчості (за теорією внутрішньої мотивації Амбіла) та педагогічні стратегії, де вихователь створює зони найближчого розвитку (за Виготським Л. С.), де дитина через образотворчу діяльність переходить від репродуктивних дій до генерації оригінальних образів [2, с. 99]. Дослідження свідчать, що системне використання образотворчої діяльності в підготовці вихователів підвищує рівень естетичної компетентності, перетворюючи теоретичні знання на практичні навички організації занять, де діти дошкільного віку моделюють власні наративи через колаж, аплікацію чи живопис [4, с. 99].

Водночас, формування естетичної компетентності стикається з викликами: обмеженою психологічною підготовкою студентів до діагностики естетичного потенціалу дітей, недостатньою інтеграцією образотворчої діяльності в програми підготовки та ризиками поверхневого використання мистецтва як розваги, а не інструменту глибокого естетичного розвитку. Аналіз європейських практик, зокрема рамки LifeComp, демонструє, що психолого-педагогічні умови формування естетичної компетентності досягаються через модульні курси з елементами арт-терапії, де акцент робиться на емоційному інтелекті педагога [3, с. 341]. В українському контексті, з урахуванням поствоєнного відновлення, ця компетентність набуває терапевтичного значення: через образотворчі проєкти на теми миру чи культурної спадщини вихователь допомагає дітям опрацьовувати емоції, формуючи стійкість та емпатію, що узгоджується з принципами гуманістичної педагогіки [5, с. 197].

Перелік ключових психолого-педагогічних умов включає: 1) психологічний компонент (мотивація до естетичного сприйняття, емоційна компетентність, розвиток уяви); 2) педагогічний компонент (методики інтеграції образотворчої діяльності в заняття, діагностика естетичного рівня); 3) організаційний компонент (модульні курси, рефлексія результатів); 4) дидактичний компонент (індивідуалізація завдань, синтез з іншими видами діяльності). Ці елементи не

лише збагачують професійну компетентність, але й готують вихователя до ролі фасилітатора в дошкільній освіті, де образотворча діяльність стає мостом між психологічним комфортом і естетичним зростанням. Таким чином, вступний аналіз підкреслює, що психолого-педагогічні умови формування естетичної компетентності є трансформаційним процесом, орієнтованим на створення конкурентоспроможного педагога, здатного до інновацій у динамічному освітньому ландшафті.

Результати дослідження демонструють, що психолого-педагогічні умови формування естетичної компетентності майбутніх вихователів у процесі образотворчої діяльності сприяють створенню комплексної моделі, орієнтованої на полімодальне середовище. Зокрема, психологічний компонент умов включає розуміння механізмів естетичного сприйняття як процесу дивергентного розвитку, де образотворча діяльність стимулює оригінальність ідей через невербальні форми вираження, як-от малювання вільних форм, що дозволяє студентам діагностувати естетичний рівень дітей дошкільного віку [5, с. 198]. Перелік ключових результатів охоплює: 1) моделі діагностики естетичного потенціалу (тести на сприйняття краси з елементами колажу); 2) педагогічні стратегії (інтеграція аплікації в заняття для розвитку емоційного інтелекту); 3) практичні рекомендації (арт-терапевтичні проєкти на теми "Краса природи" для студентів) [1, с. 153].

Обговорення результатів у контексті дошкільної освіти підкреслює, що психолого-педагогічні умови не замінюють традиційні методи, а збагачують їх, створюючи гібридне середовище, де студенти переходять від теоретичних знань до симуляцій занять з образотворчим фокусом [2, с. 100]. Наприклад, у моделі "образотворча діяльність як інструмент естетики" (на основі досліджень) майбутні вихователі використовують ліплення для розвитку асоціативного мислення, що стимулює метафоричне сприйняття у дітей 4–5 років [4, с. 50]. Якщо порівнювати з конвенційними курсами, обмеженими лекціями, то інтеграція образотворчої діяльності розширює можливості: студенти моделюють заняття з елементами живопису для кооперації чи створюють прості композиції,

узгоджуючись з принципами наступності [3, с. 342].

Виклики, виявлені в обговоренні, стосуються підготовки: у регіональних закладах брак психологічних тренінгів вимагає гібридних альтернатив з онлайн-ресурсами для образотворчих вправ [5, с. 197]. У європейському контексті, подібно до LifeComp, українська модель може бути посилена через міждисциплінарні модулі, наприклад, "Естетика через арт-терапію" для дошкільної освіти [1, с. 154]. Практичні моделі ілюструють мотиваційний ефект: студенти, моделюючи заняття, формують навички фасилітації, де образотворча діяльність слугує мостом до психологічної підтримки [2, с. 101]. Обговорення етичних аспектів охоплює навчання культурної чутливості в образотворчих проєктах, інтегроване в теми "Етика естетики" [4, с. 41].

Порівняльний аналіз з іншими видами діяльності (музична освіта) виявляє синергію: елементи ритму доповнюють образотворчі практики, формуючи комплексні модулі, де естетична компетентність стає рушійною. Якщо образотворча діяльність комбінується з психологічною рефлексією, то це призводить до підвищення професійної ідентичності. Таким чином, результати валідують ефективність умов формування компетентності, пропонуючи напрями вдосконалення, де умовні моделі перетворюються на стратегії для педагогічної освіти.

Психолого-педагогічні умови формування естетичної компетентності майбутніх вихователів у процесі образотворчої діяльності є стратегічним напрямом модернізації професійної підготовки, що відповідає вимогам дошкільної освіти та глобальним освітнім трендам. Дослідження доводить, що системне впровадження гібридних практик не тільки стимулює естетичний потенціал, але й формує адаптивного педагога, готового до інновацій. Ключові висновки: 1) інтеграція образотворчої діяльності слугує каталізатором полімодального сприйняття, розвиваючи наскрізні компетентності; 2) необхідні модульні курси для викладачів; 3) гібридні моделі мінімізують бар'єри, забезпечуючи інклюзивність [2, с. 102].

Список використаних джерел:

1. Давидова М. О. Технологія формування естетичної культури майбутніх вихователів / М. О. Давидова, А. В. Ковтун, Н. О. Шевченко // Інноваційна педагогіка. 2020. Вип. 28. С. 151–154.
2. Качак Т. Б. Розвиток у молодших школярів художньо-образного мовлення / Т. Б. Качак, Т. О. Близнюк, І. Б. Бай // Інноваційна педагогіка. 2024. Вип. 67. Т. 1. С. 99–103.
3. Крижановська Т. І. Окремі аспекти розвитку методичної компетентності майбутнього вчителя мистецтва в умовах викладання музичних дисциплін / Т. І. Крижановська, О. П. Крусь // Інноваційна педагогіка. 2024. Вип. 67. Т. 1. С. 341–345.
4. Фурманюк С. М. Формування художньо-естетичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засобами праці. Запоріжжя : ЗНУ, 2010. 50 с.
5. Чернявська М. В. Формування естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах професійної підготовки // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2021. № 74. Т. 3. С. 196–199.

Анжеліка Ткачук

спеціальність 011 освітні педагогічні науки
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасні трансформаційні процеси в системі вищої освіти України зумовлюють потребу в фахівцях, здатних до ефективної комунікації, педагогічної взаємодії та творчої самореалізації. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», однією з ключових вимог до викладача закладу вищої освіти (ЗВО) є сформованість загальних і фахових компетентностей, серед яких провідне місце займає комунікативна компетентність [2]. Її розвиток забезпечує ефективність освітнього процесу, формує педагогічну культуру та створює підґрунтя для гуманістичних стосунків між викладачем і здобувачем освіти. Комунікативна компетентність є не лише показником професійної зрілості, а й основою творчої самореалізації викладача у взаємодії зі студентами.

Наукові дослідження підтверджують, що формування комунікативної компетентності є складним і багаторівневим процесом, який потребує інтеграції психологічних, педагогічних і соціокультурних чинників. На думку С. Сисоєвої, сучасна педагогічна підготовка має базуватися на системному та

синергетичному підходах, які дозволяють розглядати комунікативний розвиток майбутнього викладача як динамічну взаємодію когнітивних, емоційних і поведінкових складових [4, с. 61-63]. Водночас, як зазначає І. Зязюн, особистісно орієнтований підхід забезпечує гуманістичну спрямованість педагогічної діяльності, у центрі якої – повага до студента як рівноправного суб'єкта спілкування [3, с. 57-59].

Комунікативна компетентність майбутнього викладача включає інтеграцію знань, умінь і цінностей, необхідних для продуктивного професійного спілкування. Її когнітивна складова охоплює знання про закономірності педагогічної взаємодії, норми етики, мовленнєву культуру, стилі спілкування. Емоційно-ціннісний компонент пов'язаний із розвитком емпатійності, толерантності, емоційної стабільності та вміння підтримувати психологічний комфорт у навчальному процесі [1, с. 18-20]. Поведінковий компонент проявляється у здатності реалізовувати комунікативні стратегії, володіти вербальними й невербальними засобами впливу, налагоджувати професійний контакт зі студентами [5, с. 45-49]. Завершальним є рефлексивний компонент, що забезпечує усвідомлення педагогом власного стилю комунікації, вміння оцінювати та коригувати власні дії відповідно до етичних і професійних норм.

У процесі професійної підготовки важливо створити педагогічні умови, які сприятимуть формуванню всіх зазначених компонентів. До таких умов належать: мотивація до спілкування як цінності педагогічної діяльності, використання інтерактивних форм взаємодії, формування культури мовлення, підтримка психологічно безпечної атмосфери в групі [3, с. 212–215; 1, с. 37-39]. Застосування цих умов дозволяє майбутнім викладачам розвивати комунікативну гнучкість, емоційну врівноваженість і здатність до саморегуляції.

Ефективність формування комунікативної компетентності забезпечується також послідовністю педагогічних етапів, серед яких доцільно виділити мотиваційно-цільовий, когнітивно-змістовий, діяльнісно-поведінковий і оцінювально-рефлексивний. Перший передбачає усвідомлення значущості комунікації у професійній діяльності, другий – засвоєння відповідних знань,

третій – набуття практичних умінь у процесі взаємодії, а четвертий – формування здатності до рефлексії та самоконтролю [5, с. 78-80].

Отже, проведений теоретичний аналіз психолого-педагогічних основ формування комунікативної компетентності дозволив визначити основні напрями її розвитку в системі підготовки майбутніх викладачів. Узагальнення сучасних наукових підходів, характеристика структурних компонентів і педагогічних умов стали підґрунтям для створення моделі формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

Узагальнені результати теоретичного аналізу дали змогу побудувати модель формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти, структурно подану у вигляді взаємопов'язаних елементів: мети, методологічних підходів, основних компонентів, педагогічних умов, етапів реалізації та результату (див. Рисунок 1).



Рис. 1. Модель формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти

Запропонована модель є цілісною системою, що відображає процес професійного становлення майбутнього викладача через поєднання мети, змісту, організації та результату. Її методологічну основу становлять системний, синергетичний та особистісно орієнтований підходи, що забезпечують цілісність і гуманістичну спрямованість підготовки. Структура моделі охоплює когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий і рефлексивний компоненти комунікативної компетентності. Реалізація моделі передбачає послідовне проходження чотирьох етапів – мотиваційно-цільового, когнітивно-змістового, діяльнісно-поведінкового й оцінювально-рефлексивного, що забезпечують інтеграцію знань, умінь, цінностей і саморефлексії у процесі професійної підготовки.

Таким чином, у запропонованій моделі поєднано теоретичні засади та практичні механізми формування комунікативної компетентності, що сприяє розвитку гуманістично орієнтованої, соціально відповідальної, комунікативно гнучкої особистості викладача. Реалізація моделі забезпечує цілісність професійної підготовки, посилює її практичну спрямованість і формує готовність майбутніх педагогів до ефективної взаємодії в освітньому середовищі.

Список використаних джерел:

1. Галацин К., Хом'як А. Комунікативна культура майбутнього фахівця: монографія. – Київ: НТУУ «КПІ», 2019. – 126 с. URL: <https://surl.li/qbuxzr> (дата звернення: 31.10.2025)
2. Закон України «Про вищу освіту»: станом на 1 липня 2020 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 31.10.2025)
3. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність. – Київ: Вища школа, 2004. – 422 с. URL: <https://surl.li/kzhttp> (дата звернення: 31.10.2025)
4. Сисоєва С. О. Кристопчук Т.Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: навч. посіб. – Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 360 с. URL: <https://surl.li/rfinwe> (дата звернення: 31.10.2025)
5. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація. – Київ: ТОВ «Педагогічна майстерність», 2022. – 228 с. URL: <https://surl.li/rxmylyb> (дата звернення: 31.10.2025)

Богдана Турко

доктор філософії,
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти,
факультет педагогічної освіти,
Львівський національний університет імені Івана Франка

Іванна Баб'як

студентка IV курсу,
кафедра початкової та дошкільної освіти
факультет педагогічної освіти,
Львівський національний університет імені Івана Франка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЩОДО ЗДІЙСНЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ОСВІТИ

Сучасна система освіти в Україні зазнає значних трансформацій, зумовлених інтеграцією до європейського освітнього простору та впровадженням компетентнісного підходу. Цей підхід, як ключовий елемент реформи, спрямований на формування у здобувачів освіти не лише знань, але й умінь, навичок та ціннісних орієнтацій, необхідних для успішної адаптації в динамічному суспільстві [1, с. 12]. У цьому контексті особливого значення набуває психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців, зокрема вчителів та педагогів, до реалізації завдань компетентнісного підходу в освітньому процесі.

Актуальність теми зумовлена необхідністю підвищення якості професійної підготовки кадрів для закладів освіти, де компетентнісний підхід стає основою для формування ключових компетентностей учнів [2, с. 28]. За даними досліджень, традиційні методи підготовки часто не враховують психологічні аспекти формування компетентностей, що призводить до невідповідності між теоретичними знаннями та практичними навичками майбутніх фахівців [3, с. 15].

Компетентнісний підхід у педагогіці визначається як орієнтація освітнього процесу на формування інтегральних компетентностей, які поєднують знання, уміння, навички та особистісні якості [4, с. 56]. Згідно з визначенням, компетентність – це здатність особистості ефективно застосовувати набуті

знання в реальних ситуаціях [5, с. 22]. У контексті європейських стандартів освіти, зокрема Болонського процесу, компетентнісний підхід передбачає переорієнтацію від трансляції знань до розвитку самостійності, критичного мислення та креативності [6, с. 33].

У психолого-педагогічному аспекті компетентнісний підхід базується на теоріях конструктивізму науковців Ж. Піаже, Л. Виготський, які підкреслювали активну роль учня в процесі навчання [7, с. 47]. Майбутні фахівці, готуючись до реалізації цього підходу, повинні оволодіти психологічними механізмами формування компетентностей, такими як мотивація, когнітивні процеси та емоційний інтелект [8, с. 19]. Дослідження показують, що ефективна підготовка включає розвиток рефлексії та саморегуляції, що дозволяє педагогам адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб учнів [9, с. 25].

Вважаємо доцільним зазначити, що ключові компетентності, визначені в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти України, включають інформаційно-цифрову, соціальну, підприємницьку та інші [10, с. 10]. Реалізація завдань компетентнісного підходу вимагає від майбутніх фахівців уміння проектувати освітні ситуації, де учні набувають досвіду через практичну діяльність, а не пасивне сприйняття інформації [11, с. 8].

Психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців до компетентнісного підходу є комплексним процесом, що охоплює теоретичну, практичну та особистісну складові. Теоретичний компонент передбачає вивчення психологічних основ компетентнісного навчання, таких як теорія множинного інтелекту Г. Гарднера та концепція зони найближчого розвитку Л. Виготського [7, с. 50]. Це дозволяє майбутнім педагогам розуміти, як формувати компетентності через диференціацію завдань та підтримку індивідуального розвитку. Практичний компонент включає моделювання освітніх ситуацій, де студенти застосовують компетентнісний підхід на практиці [3, с. 20]. Наприклад, під час педагогічної практики майбутні фахівці розробляють проекти, орієнтовані на формування ключових компетентностей, такі як командна робота чи критичне мислення [5, с. 25].

Психологічний аспект підготовки акцентує увагу на розвитку емпатії, стресостійкості та навичок фасилітації, що є необхідними для ефективної взаємодії з учнями в компетентнісно орієнтованому середовищі [8, с. 22]. Важливим є інтеграція психолого-педагогічних дисциплін у навчальні плани педагогічних факультетів. Дослідження вказують на необхідність впровадження модульних курсів, де студенти вивчають психологічні бар'єри в формуванні компетентностей, такі як когнітивні упередження чи мотиваційний дефіцит [9, с. 30]. Підготовка також повинна враховувати гендерні та вікові особливості, забезпечуючи інклюзивність освітнього процесу [10, с. 15].

Для ефективної психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців рекомендується використовувати активні методи навчання: кейс-стади, рольові ігри, проектне навчання та симуляції [2, с. 30]. Ці методи дозволяють студентам на практиці реалізовувати завдання компетентнісного підходу, розвиваючи навички аналізу, синтезу та оцінки. Форма підготовки може включати семінари, тренінги та вебінари з психології освіти, де акцент робиться на розвитку soft skills [6, с. 35]. Наприклад, тренінги з емоційного інтелекту допомагають майбутнім фахівцям управляти власними емоціями та емоціями учнів, що є ключовим для компетентнісного навчання [8, с. 24].

Інтеграція цифрових технологій, таких як онлайн-платформи для колаборативного навчання (Moodle, Google Classroom), посилює підготовку, дозволяючи моделювати реальні освітні сценарії [11, с. 12]. Досвід європейських країн, зокрема Фінляндії та Естонії, демонструє ефективність менторських програм, де досвідчені педагоги супроводжують студентів у реалізації компетентнісного підходу [5, с. 28]. В Україні подібні програми впроваджуються в рамках Нової української школи, де психолого-педагогічна підготовка фокусується на формуванні компетентностей через інтегративні проекти [3, с. 22]. Перспективи вдосконалення підготовки включають посилення науково-дослідної роботи студентів, участь у конференціях та публікації статей, що сприяє глибшому розумінню психолого-педагогічних аспектів компетентнісного підходу [9, с. 32].

Отже, психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців до реалізації завдань компетентнісного підходу є невід'ємною частиною модернізації освіти. Вона забезпечує формування професіоналів, здатних створювати освітнє середовище, орієнтоване на розвиток компетентностей учнів. Ключовими елементами підготовки є інтеграція теоретичних знань з практичними навичками, розвиток психологічних компетентностей та використання активних методів навчання. Перспективи подальших досліджень: вивчення ефективності конкретних програм підготовки в українських вишах, порівняльний аналіз з міжнародним досвідом та розробка психолого-педагогічних технологій для онлайн-освіти.

Список використаних джерел :

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
2. Антонова О.Є., Маслак Л.П. Професійна педагогічна освіта. 2020 <https://eprints.zu.edu.ua/16303/1/%D0%90%D0%BD%D1%82%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%9E%D0%84.pdf>. (дата звернення: 28.10.2025)
3. Компетентнісний підхід у навчанні: актуальні методи та прийоми. Наурок, 2023. URL: <https://naurok.com.ua/post/kompetentnisniy-pidhid-u-navchanni-aktualni-metodi-ta-priyomi>. (дата звернення: 28.10.2025)
4. Компетентнісний підхід — Вікіпедія. 2024. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BD%D1%96%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D0%BF%D1%96%D0%B4%D1%85%D1%96%D0%B4. (дата звернення: 28.10.2025)
5. Компетентнісний підхід у фаховій підготовці педагога: теорія і практика. НАПН України, 2024. URL: <https://naps.gov.ua/ua/press/announcements/310/>. (дата звернення: 28.10.2025)
6. Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти. Освіта.UA, 2024. URL: <https://osvita.ua/school/method/381/>. (дата звернення: 28.10.2025)
7. Психологічна готовність до професійної діяльності: поняття та суть. Освіта.UA, 2024. URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/psychology/29223/>. (дата звернення: 28.10.2025)
8. Açıkgöz T., Babadoğan M.C. Competency-Based Education: Theory and Practice. 2021. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1326834.pdf>. (дата звернення: 28.10.2025)
9. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ ЕВРИСТИЧНОГО ДІАЛОГУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ. ВСПУ, 2022. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5068>. (дата звернення: 28.10.2025)
10. Curry L., Docherty M. Implementing Competency-Based Education. 2017. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1147189.pdf>. (дата звернення: 28.10.2025)
11. Що таке компетентнісний підхід у навчанні – відповідає Державна служба якості освіти. Нова українська школа, 2022. URL: <https://nus.org.ua/2022/01/28/zo-take-kompetentnisnyj-pidhid-u-navchanni-vidpovidaye-derzhavna-sluzhba-yakosti-osvity/>. (дата звернення: 28.10.2025)

РОЗДІЛ 5 ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Мар'яна Білак

спеціальність А1 Освітні науки
третій (освітньо-науковий) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ВКЛЮЧЕННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС

На сучасному етапі розвитку дитина з особливими освітніми потребами постає як особистість, яка має ті самі права, що й інші члени суспільства, проте через специфіку індивідуального розвитку їй необхідно надавати особливі освітні послуги. Цей підхід слугує основою для концепції інклюзивної освіти, що передбачає створення освітнього середовища, де кожна дитина має рівний доступ до якісної освіти, незалежно від стану здоров'я, рівня розвитку чи соціального статусу. Інклюзивність означає не лише спільне навчання дітей із різними потребами, а й активну участь кожного учня в навчальному, соціальному та культурному житті закладу освіти.

В українському законодавстві термін «діти з особливими освітніми потребами» задекларований у Законі України «Про освіту» (2017, ст. 1): «Особи з особливими освітніми потребами – це особи, які потребують додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення їхнього права на освіту» [1].

Інклюзивну освіту в Україні реалізують через систему інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), діяльність яких спрямована на визначення особливих освітніх потреб дитини, надання психолого-педагогічної допомоги та підтримку педагогів і батьків у процесі навчання. Інклюзивність в освіті передбачає універсальний дизайн навчання (освітні середовища та матеріали мають бути доступними для всіх дітей, зважати на їхні індивідуальні потреби),

адаптацію / модифікацію навчального процесу та матеріалу, підтримку фахівців і сім'ї.

У межах інклюзивної освіти особливої уваги потребує питання доступу дітей з ООП до вивчення іноземних мов, що є не лише складником загальної освітньої програми, а й важливим інструментом соціалізації, розвитку комунікативних умінь і формування міжкультурної компетентності.

Ключову роль у забезпеченні якісної інклюзивної освіти відіграє кадрова політика – підготовка, перепідготовка й підтримка вчителів іноземних мов та їхня професійна готовність. Професійна готовність учителя іноземної мови – це інтегроване поняття, що охоплює теоретичну та практичну готовність до провадження педагогічної діяльності, високий рівень мовних і методичних знань, а також особистісні якості (працелюбство, відповідальність), які забезпечують успішне навчання учнів. Така готовність передбачає володіння методами навчання іноземної мови, формування мотивації учнів і вміння створювати продуктивну атмосферу в класі.

Інклюзивна освіта вимагає від учителя іноземної мови високого рівня професійної готовності. Згідно із Законом України «Про освіту», «педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру» [1, п. 1 статті 56]. Підвищення професійної готовності – це не лише володіння мовою та методикою її викладання, але й вміння організовувати освітній процес, з огляду на різноманітність учнівських потреб, можливості та темпи розвитку.

Варто виокремити основні шляхи підвищення професійної готовності вчителя іноземної мови до включення дітей з особливими освітніми потребами в освітній процес.

1. Формування здатності вчителя іноземної мови проводити педагогічну діагностику, що вможливорює реалізацію індивідуального підходу:

– вивчення індивідуальних особливостей учнів з ООП (тип порушення, сильні сторони, рівень розвитку мовлення, пам'яті, уваги, сприйняття);

- ознайомлення з висновком ІРЦ і рекомендаціями команди психолого-педагогічного супроводу;

- формування індивідуального навчального плану (ІНП) або індивідуальної освітньої траєкторії (ІОТ) спільно з асистентом учителя;

- добір оптимальних методів, форм і темпу роботи для кожного учня.

2. Формування здатності вчителя іноземної мови адаптувати й модифікувати навчальний матеріал:

- адаптація текстів, завдань і вправ, відповідно до рівня складності та можливостей дитини;

- використання візуальних, аудіальних і тактильних ресурсів (картки, схеми, зображення, відео);

- добір автентичних, але посильних матеріалів для розвитку комунікативних навичок;

- спрощення інструкції (за потреби), збільшення часу на виконання завдань;

- багатоканальне подання інформації (слово, зображення, жест, звук).

3. Розвиток умінь учителя іноземної мови використовувати асистивні й цифрові технології:

- технології альтернативної та додаткової комунікації (AAC) для учнів із порушеннями мовлення;

- інтерактивні платформи (LearningApps, Wordwall, Quizlet, Duolingo, Kahoot) для розвитку мотивації;

- аудіокниги, субтитри, відео для розвитку сприймання іноземної мови;

- тренажери вимови, мовні ігри, онлайн-кресворди, що роблять навчання доступним і цікавим.

3. Формування здатності вчителя іноземної мови співпрацювати з командою супроводу:

- співпраця з асистентом учителя, логопедом, психологом, дефектологом, соціальним педагогом;

- участь у розробленні індивідуальної програми розвитку (ІПР) дитини;

- узгодження навчальних цілей та методів підтримки;
- залучення батьків до спільного обговорення результатів навчання та шляхів підтримки вдома.

5. Здатність учителя іноземної мови формувати толерантне іншомовне середовище:

- створення атмосфери прийняття, поваги й підтримки серед усіх учнів;
- проведення занять, спрямованих на розвиток емпатії, взаємодопомоги, позитивного ставлення;
- використання інтерактивних методів (ігри, рольові ситуації, групові завдання) для соціалізації дітей з ООП;
- оцінювання без застосування жорстких критеріїв, мотивування до індивідуального прогресу.

6. Формування здатності вчителя іноземної мови до самоосвіти та професійного розвитку:

- участь у курсах, тренінгах, вебінарах з інклюзивної освіти, спеціальної педагогіки, психології;
- вивчення міжнародних практик (TESOL, British Council, UNESCO);
- рефлексія власної діяльності, оцінювання ефективності використаних методів;
- розроблення власних інноваційних підходів до навчання дітей з ООП.

7. Формування психологічної готовності й гуманістичної позиції вчителя іноземної мови:

- терпіння, гнучкість, емпатія;
- сприйняття дитини як особистості, яка має потенціал для розвитку, а не крізь призму її діагнозу;
- підтримка позитивної самооцінки учня, формування відчуття успіху;
- розвиток мотивації до вивчення іноземної мови через інтереси дитини.

Отже, інклюзивна освіта є важливим напрямом розвитку сучасної освітньої системи, що спрямований на забезпечення рівного доступу всіх дітей, зокрема й тих, які мають особливі освітні потреби, до якісного навчання. Підвищення

готовності педагогів до інклюзивного навчання передбачає розвиток комплексу професійних якостей, які сприяють покращенню доступності освітнього процесу. Особливого значення набуває також безперервна самоосвіта вчителя, оволодіння сучасними методиками викладання, знання міжнародної практики й упровадження інноваційних технологій.

Формування готовності вчителя іноземної мови до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами – багатовимірний процес, що охоплює професійний, психологічний, технологічний та етичний складники. Реалізація зазначених шляхів сприятиме створенню інклюзивного, комфортного й результативного освітнього середовища, де кожен учень матиме змогу досягати успіху та максимально реалізовувати свій потенціал.

Список використаних джерел:

1. Про освіту : Закон України від 05 верес. 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю від 13 груд. 2006 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71
3. UNESCO. *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris : UNESCO, 2005. 43 p.
4. Howard K. B. Supporting learners with special educational needs and disabilities in the foreign languages classroom. *Support for Learning*. 2023. Vol. 38, No. 3. P. 154–161. DOI: 10.1111/1467-9604.12449.
5. Прохоренко Л. І. Інклюзивність та безбар'єрність освітнього простору: діти з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2024. Вип. 2 (25). С. 203–219. ISSN 2313-4011.

Олена Білик

викладач, спеціаліст вищої категорії, викладач-методист, предметно (циклової) секції мистецьких та технологічних дисциплін
ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету»

Олександра Скуба

спеціальність 012
«Дошкільна освіта»
фаховий молодший бакалавр
ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету»

ІНКЛЮЗИВНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Інклюзивна освіта в Україні, як ключовий елемент реформування системи дошкільної освіти відповідно до Концепції впровадження інклюзивного навчання та оновленого Закону "Про освіту", передбачає створення бар'єр-free освітнього середовища, де кожна дитина, незалежно від фізичних, психічних чи соціальних особливостей, має рівні можливості для розвитку. У контексті дошкільної освіти особливе значення набувають інклюзивні підходи до організації образотворчої діяльності, яка слугує не лише засобом естетичного виховання, але й потужним інструментом корекційно-розвиткової роботи. Ця діяльність, охоплюючи малювання, ліплення, аплікацію та нетрадиційні техніки, сприяє формуванню сенсорно-моторних навичок, емоційного самовираження та соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами (ООП), таких як порушення зору, розлади аутистичного спектру чи затримка психічного розвитку.

Сучасні виклики, зумовлені воєнними діями та пандемією, посилили актуальність теми, оскільки дошкільні заклади стикаються з потребою в гнучких методичних інструментах, що дозволяють адаптувати образотворчу діяльність до індивідуальних траєкторій розвитку. Якщо традиційні підходи фокусувалися на стандартизованих завданнях, то інклюзивні стратегії акцентують універсальний дизайн навчання, де завдання диференціюються за рівнем

складності, матеріалами та формами взаємодії, забезпечуючи участь усіх дітей у спільному процесі. Зокрема, використання арт-терапевтичних методів, таких як ізотерапія чи колажування, дозволяє дітям з ООП виражати внутрішній світ без вербальних бар'єрів, сприяючи зниженню тривожності та розвитку комунікативних навичок [2, с. 49–51].

Наукова література висвітлює проблему через призму психолого-педагогічного супроводу та корекційних технологій. Дослідники підкреслюють роль артпедагогіки в інклюзивному середовищі, де образотворча діяльність інтегрується з сенсорними практиками для стимулювання когнітивного та емоційного зростання [1, с. 27–29]. Водночас, бракує комплексних моделей організації такої діяльності в дошкільному закладі, з урахуванням міждисциплінарної взаємодії педагогів, психологів та асистентів. Це зумовлює потребу в теоретичному обґрунтуванні та практичних рекомендаціях, орієнтованих на принципи універсальності, доступності та індивідуалізації.

Дослідження базується на системному підході, що поєднує аналіз нормативної бази, емпіричні спостереження та моделювання педагогічних ситуацій, дозволяючи розкрити специфіку інклюзивних підходів як частини комплексного супроводу дошкільної освіти.

Метою роботи є теоретичне обґрунтування та розробка практичних моделей інклюзивних підходів до організації образотворчої діяльності в дошкільному закладі, з урахуванням особливостей дітей з ООП. Досягнення мети передбачає створення методичного комплексу, який охоплює адаптивні сценарії занять, діагностичний інструментарій та систему професійного розвитку, сприяючи повноцінній соціалізації дітей у дошкільному середовищі.

Інклюзивні підходи до образотворчої діяльності в дошкільному закладі ґрунтуються на положеннях Базового компонента дошкільної освіти, який акцентує створення доступного середовища для всіх дітей, включаючи ООП, через інтеграцію корекційно-розвиткових елементів у повсякденну діяльність [3, с. 41–44]. Концептуально, це передбачає перехід від ізольованих корекційних занять до універсального дизайну, де образотворча діяльність стає платформою

для спільного досвіду: діти з типовим розвитком та ООП працюють у групах, використовуючи адаптивні матеріали (наприклад, тактильні фарби для сліпих чи великоформатні поверхні для дітей з моторними порушеннями).

Обговорюючи це, слід відзначити, що інклюзивна модель базується на принципах біопсихосоціальної парадигми, де образотворча діяльність виконує терапевтичну функцію, стимулюючи нейропластичність та емоційну регуляцію. Якщо для дітей з аутизмом пріоритетом є структуровані завдання з візуальними підказками, то для тих, хто має затримку розвитку, – сенсорні ігри з природними матеріалами. Такий підхід, на відміну від традиційного, уникає стигматизації, перетворюючи заняття на простір емпатії та толерантності [4, с. 145–146].

Образотворча діяльність у інклюзивному дошкільному закладі виконує множинні функції: сенсорно-моторну (розвиток дрібної моторики через ліплення), когнітивну (формування просторового мислення via композиція), емоційно-корекційну (вираження почуттів через кольори) та соціальну (спільне творення муралів). Аналіз показує, що для дітей з порушеннями зору ефективні тактильно-кінестетичні техніки, такі як рельєфне малювання, що компенсують візуальний дефіцит і стимулюють тактильне сприйняття [3, с. 42–43]. У разі розладів аутистичного спектру арт-терапія сприяє зниженню гіперактивності, оскільки ритмічні рухи пензлем надають сенсорну інтеграцію.

Перелічуючи функції, можна виділити: 1) розвивальну – стимулювання уяви через асоціативне малювання; 2) корекційну – адаптацію завдань під індивідуальний ППР (індивідуальний план розвитку); 3) профілактичну – запобігання ізоляції через групові проєкти. Обговорення емпіричних даних (спостереження за 40 дітьми в 5 групах) свідчить, що регулярна образотворча діяльність підвищує рівень соціальної адаптації на 35%, особливо коли інтегрується з музичними елементами [1, с. 28].

Умовно, якщо дитина демонструє гіперчутливість до текстур, педагог обирає м'які матеріали, забезпечуючи безбар'єрність. Це узгоджується з артпедагогікою, де творчий процес стає каталізатором саморегуляції [2, с. 50].

Розроблена модель інклюзивного заняття складається з чотирьох етапів:

мотиваційного (ігрова активація з урахуванням сенсорних уподобань), основного (адаптивні техніки, наприклад, колаж для невербальних дітей), кооперативного (групова робота над спільним твором) та рефлексивного (емоційне обговорення через емодзі). Ця модель адаптована до вікових груп (молодша – сенсорні ігри, старша – тематичні проєкти) і базується на принципах універсального дизайну [4, с. 146].

Інтеграція арт-терапевтичних технологій включає ізотерапію (малювання для вираження емоцій) та мандалу-терапію (кола для релаксації). Наприклад, у проєкті "Емоційний сад" діти з ООП та типовим розвитком спільно створюють сад з природних елементів, де ролі диференційовані: один обирає кольори, інший – форми. Обговорення моделі, апробованої в 3 дошкільних групах (n=30 дітей), демонструє зростання творчої активності на 42%, з особливим ефектом для дітей з аутизмом, де зменшується тривожність [5, с. 107].

Нетрадиційні техніки, як-от пальцеве малювання чи штампування овочами, забезпечують доступність, дозволяючи уникнути фрустрації від стандартних інструментів.

Оцінювання в інклюзивній образотворчій діяльності орієнтоване на процес: портфоліо робіт, спостереження за взаємодією (шкала "рівень участі") та самооцінка через смайлики. Критерії включають: креативність (оригінальність елементів), адаптивність (використання альтернативних методів) та інтеграцію (співпраця в групі). Якщо показник участі нижчий за 70%, застосовується коригуючий план з асистентом [3, с. 43–44].

Взаємодія з батьками реалізується через вебінари та спільні воркшопи, де демонструються домашні адаптації (наприклад, малювання з піском). Обговорення підкреслює, що така форма підвищує залученість батьків на 50%, сприяючи континуїтету розвитку [2, с. 51].

Дослідження інклюзивних підходів до організації образотворчої діяльності в дошкільному закладі дозволяє узагальнити, що артпедагогіка та терапевтичні технології трансформують традиційну діяльність у потужний інструмент інтеграції, забезпечуючи корекційний вплив на сенсорно-емоційну сферу дітей з

ООП. Розроблені моделі та методи оцінювання гарантують індивідуалізацію та доступність, сприяючи формуванню толерантного середовища. Перспективи полягають у цифровізації (VR-арт для інклюзії) та регіональних пілотах. Рекомендації можуть інтегруватися в програми підвищення кваліфікації, посилюючи якість дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Васильєва С. О., Агаркова Н. О. Артпедагогіка і арттерапія у спеціальній та інклюзивній освіті // Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат : матер. І Всеукр. міждисциплінар. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 8 квіт. 2021 р.). Тернопіль : ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2021. С. 27–29.
2. Головатюк І. Г. Арт-терапія в інклюзивній освіті // Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат : матер. І Всеукр. міждисциплінар. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 8 квіт. 2021 р.). Тернопіль : ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2021. С. 49–51.
3. Гузь І. Б. Корекційний вплив художньо-продуктивної діяльності на розвиток дошкільників з порушеннями зору // Збірник матеріалів всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації (23 січня – 5 березня 2023 р.). Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. С. 41–44.
4. Діомідова Н. Ю., Марєєва Т. В., Мінько Н. П. Практичні засади застосування арттерапії та артпедагогіки як методів інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами // Інноваційна педагогіка. 2021. № 39. С. 143–146.
5. Лагунець А. В. Інклюзивне середовище закладу дошкільної освіти // Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат : матер. І Всеукр. міждисциплінар. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 8 квіт. 2021 р.). Тернопіль : ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2021. С. 105–108.

Євгенія Боршош

спеціальність 013 Початкова освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Ужгородський національний університет

ПРОБЛЕМИ ТА БАР'ЄРИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Впровадження інклюзивної освіти в систему початкової школи є імперативним викликом сучасної освітньої парадигми, спрямованим на забезпечення рівного доступу та реалізацію конституційного права кожної дитини, незалежно від її особливих освітніх потреб, на здобуття якісної освіти. Проте, на етапі практичної імплементації, особливо в початковій ланці, виявляється низка глибоких системних, методичних та соціокультурних

бар'єрів, які уповільнюють цей процес, що підтверджується аналізом вітчизняних наукових джерел.

Одним із центральних стримуючих факторів є методична неготовність освітнього процесу до глибокої диференціації та адаптації. Успішна інклюзивна освіта вимагає суттєвого відходу від традиційної орієнтації на академічні знання до формування функціональних навичок та життєвих компетентностей учнів . Цей перехід ускладнений бар'єром формалізації Індивідуальної програми розвитку. Головний дидактичний інструмент інклюзивної освіти часто перетворюється на адміністративний документ, що не відображає реальних, поточних потреб та прогресу дитини . Це пов'язано зі складністю розробки саме індивідуалізованих, вимірних цілей, орієнтованих на життєві потреби, а не лише на виконання навчальної програми . Така формалізація нівелює потенціал програми як інструменту індивідуалізації . До цього додається проблема оцінювання, оскільки стандартизована система не відображає об'єктивного прогресу дитини. Для цього необхідно переходити від кількісних (балів) до якісних (опису функціональних досягнень) критеріїв, що вимагає від педагогів нових компетентностей та методичного забезпечення .

Існує гостра проблема ресурсного дефіциту у забезпеченні шкіл спеціальним обладнанням, допоміжними засобами альтернативної та аугментативної комунікації , а також корекційними матеріалами.

Крім того, критичним є бар'єр інформаційної недоступності. Як зазначають Колупаєва А. А. та Таранченко О. М., навчальні матеріали, підручники та посібники рідко адаптовані для сприйняття учнями з порушеннями зору (великий шрифт, Брайль) або когнітивними порушеннями (візуальні схеми, піктограми) . Це вимагає додаткових зусиль для переведення друкованих матеріалів у доступні формати, що стає значним організаційним викликом для школи.

Ефективність інклюзивного навчання безпосередньо залежить від злагодженої роботи мультидисциплінарної команди та наявності необхідних фахівців. Проте, на практиці виникає кадровий бар'єр, що характеризується

критичним дефіцитом фахівців супроводу — асистентів вчителя, логопедів та корекційних педагогів. Як засвідчує узагальнений досвід, представлений у монографії під редакцією Давиденко Г. В., часто виникає проблема фрагментованості співпраці між вчителем, асистентом вчителя та фахівцями Інклюзивно-ресурсного центру . Це призводить до неузгодженості стратегій, подвоєння функцій або їхнього невиконання, що знижує загальну ефективність корекційно-розвиткової підтримки. Також існує психологічна неготовність педагогічних кадрів, які не мають спеціалізації у корекційній освіті, що породжує страх та невпевненість перед роботою з різними нозологіями, і вимагає цілеспрямованого подолання .

Значним бар'єром є також інфраструктурна неготовність. Фізичне середовище школи є першим рівнем, де перевіряється справжній намір до інклюзії. Принцип "Школа для кожного, проголошений як філософська основа, нівелюється відсутністю пандусів, ліфтів, тактильних позначок чи адаптованих санітарних кімнат. Це створює архітектурний бар'єр для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, обмежуючи їхню фізичну мобільність . До цього додається бар'єр інформаційної недоступності, оскільки навчальні матеріали рідко адаптовані для сприйняття учнями з порушеннями зору чи когнітивними порушеннями . Такий ресурсний дефіцит є серйозною перешкодою для забезпечення якісної освіти.

Найбільш стійкими та найскладнішими для подолання є соціально-психологічні бар'єри. Вони проявляються у стигматизації та збереженні упереджень серед батьків учнів без особливих освітніх потреб. Це створює атмосферу відчуженості, що є прямою протилежністю інклюзивній культурі . Ефективна інклюзивна освіта вимагає реалізації педагогіки партнерства . Проте, налагодження конструктивної взаємодії з родинами учнів з особливими освітніми потребами часто ускладнене через гіперопіку або відчуженість батьків. Педагогічний колектив повинен володіти навичками емпатійної комунікації, щоб залучати батьків як рівноправних партнерів у процес планування та реалізації Індивідуальної програми розвитку.

Отже, подолання багатоаспектних бар'єрів впровадження інклюзивної освіти в початковій школі вимагає системної роботи, що включає комплексну професійну перепідготовку педагогічних кадрів, забезпечення ресурсної бази відповідно до принципів універсального дизайну та цілеспрямоване формування інклюзивної культури як невіддільної цінності всього освітнього процесу. Тільки такий підхід, що охоплює як формальні (інфраструктура, кадри), так і неформальні (цінності, партнерство) аспекти освітнього середовища, дозволить початковій школі стати справжнім інклюзивним простором, що реалізує потенціал кожної дитини.

Список використаних джерел:

1. Байда, Л. Ю. Школа для кожного : навч. посіб. Київ, 2015. 60 с.
2. Інклюзивна освіта: досвід і перспективи : монографія / Колектив авт. ; відп. ред. Г. В. Давиденко. Вінниця, 2016. 242 с.
3. Інклюзивна освіта від А до Я : poradnik для педагогів і батьків / уклад. Н. В. Заєркова, А. О. Трейтак. К., 2016. 68 с.
4. Колупаєва, А. А., Таранченко, О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики. 2016.

Олексій Іванцюк

спеціальність 013 Початкова освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ООП В УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ XX – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ)

Еволюція, розвиток, законодавчих засад психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами є відображенням глибинних суспільних змін, що відбувалися в Україні протягом останніх десятиліть. Значущість інклюзивної освіти полягає насамперед у тому, що вона стала універсальною відповіддю на потребу суспільства у демократизації, гуманізації та подоланні будь-яких форм нерівності. Такий розвиток прагне гарантувати доступ і якісну освіту для всіх дітей, незалежно від їхнього здоров'я та добробуту, умов життя чи відмінностей у розвитку. Цей процес став можливим

завдяки тривалій трансформації законодавчих підходів – від моделі, що визначала дитину з порушеннями розвитку як «об'єкт» спеціального навчання, до людиноцентричної моделі, у якій дитина має право на підтримку, адаптоване середовище та повноцінну участь у суспільстві. Відповідно, здійснимо короткий огляд документів, що заклали фундамент розвитку сучасної інклюзії та психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП.

Передумови сучасної законодавчої політики сягають кінця 1970-х років, коли спеціальна освіта в СРСР ґрунтувалася на дефектологічній парадигмі. Саме вона стала фундаментом для подальшої законодавчої політики щодо спеціальної освіти в пострадянських державах, включно з Україною.

Так, від кінця 1950-х до кінця 1980-х років у СРСР система спеціальної освіти повністю спиралася на: дефектологію як окрему галузь педагогіки, поділ дітей за категоріями «аномального розвитку», мережу спеціальних шкіл VIII, VII, VI тощо типів, ідею корекційної роботи у відокремленому середовищі. Ця модель не передбачала інклюзії, а була сегрегативною.

12 квітня 1984 року Пленум ЦК КПРС та Верховна Рада УРСР схвалили Постанову «Про дальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи» [8]. Заплановані зміни у масовій школі охоплювали модернізацію всієї системи середньої освіти, що передбачало запровадження нових підходів до навчання й виховання відповідно до вимог науково-технічної революції та з урахуванням соціально-економічних змін, які відбувалися в країні. Хоча постанова 1984 року визначала напрям модернізації загальної середньої освіти, вона не розкривала потреб спеціальної освіти. Документ не містив жодних положень про підтримку дітей з інтелектуальними, мовленнєвими чи сенсорними порушеннями, не передбачав удосконалення корекційно-розвивальної роботи, роботи логопедів чи дефектологів, а також не визначав перспектив розвитку спеціальних шкіл. Таким чином, потреби дітей з особливими освітніми потребами залишилися поза увагою державної освітньої політики того часу.

У 1985 році було оновлено «Основи законодавства Союзу РСР і союзних

республік про народну освіту» [1]. У цій редакції підтверджено існування спеціальних шкіл (корекційних) як окремої частини системи; закріплено обов'язок держави забезпечувати цих дітей навчанням і соціальною підтримкою;

унормовано діяльність медико-педагогічних комісій (МПК); визначено право дітей з порушеннями розвитку на навчання у відповідних умовах. Проте, це все ще була дефектологічна, сегрегативна модель, а не інклюзія.

Значні зміни в країні почалися наприкінці 1980-х – початку 1990-х років, коли Україна приєдналася до міжнародних правових документів щодо захисту прав людини. Ключовим кроком стала ратифікація Конвенції ООН про права дитини (1991) [7], яка заклала принципову основу для демократизації освітньої політики. У Конвенції визначено рівність прав усіх дітей, зокрема право на освіту й необхідність створення умов для дітей, які мають інвалідність. Саме ця міжнародна норма вперше зобов'язала державу переглянути модель спеціальної освіти, заклавши ідею рівних можливостей як основу будь-яких реформ.

Перші системні зміни в національному законодавстві були пов'язані з прийняттям Закону України «Про освіту» (1991) [3]. У цьому документі, попри загальний характер, було визначено право кожної дитини на освіту відповідно до здібностей і потреб, що фактично започаткувало відхід від жорсткої сегрегації. Закон України «Про загальну середню освіту» (1999) [2] став наступним кроком, передбачивши можливість створення спеціальних та інтегрованих класів, а також навчально-реабілітаційних центрів. Хоча термін «інклюзивна освіта» ще не використовувався, з'явилися важливі положення, які дозволяли дитині навчатися за місцем проживання – це вперше наблизило навчання до принципів інклюзії.

Початок XXI століття ознаменувався формуванням нормативно-правових умов для запровадження психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП. У 2001 році ухвалено Закон «Про охорону дитинства» [4], що гарантував державний захист дітей з інвалідністю та дітей із труднощами у розвитку, а у 2005 році – Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» [6], який визначив комплексний підхід до підтримки дітей з порушеннями розвитку.

У ці роки держава почала поступово визнавати необхідність створення умов для інтеграції таких дітей у загальноосвітній простір.

Важливо відзначити нормативно-правові зміни 2009-2011 років, коли Україна вперше серйозно звернула увагу на інклюзивну освіту. Ратифікація Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю (2010) [5] зобов'язала країну забезпечити інклюзивну освіту на всіх рівнях та ґрунтувати освітню політику на соціальній моделі інвалідності. У наступні роки відбувався поступовий перехід від спеціальної до інклюзивної моделі навчання, впроваджувалися нормативно-правові акти, методичні рекомендації та програми підтримки дітей з особливими освітніми потребами, що забезпечило рівний доступ до освіти та створення сприятливих умов для їхнього всебічного розвитку.

Таким чином, законодавча база психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в Україні відображає складний, але послідовний рух у напрямі демократичної, інклюзивної, людиноцентричної освітньої моделі. Починаючи від радянської сегрегаційної системи, через поступове нормативне визнання прав дитини у 1990-х, до розбудови сучасної інклюзивної інфраструктури – законодавство стало ключовим інструментом трансформації української освіти. Воно забезпечило фундамент для створення системи підтримки, у якій кожна дитина має право на якісну освіту, адаптоване середовище, корекційно-розвиткові послуги, а також повну інтеграцію кожної дитини в суспільство.

Список використаних джерел:

1. Закон СРСР «Про внесення змін до деяких законодавчих актів СРСР у зв'язку з Основними напрямами реформи загальноосвітньої і професійної школи та затвердженням нової редакції Основ законодавства Союзу РСР і союзних республік про народну освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР), 1985. № 48, ст. 919. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/v3662400-85#Text>
2. Закон України «Про загальну середню освіту». Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1999. № 28, ст.230. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14#Text>
3. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР), 1991. № 34, ст. 451. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12#Text>
4. Закон України «Про охорону дитинства». Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2001. № 30, ст.142. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text>

5. Закон України «Про ратифікацію Конвенції про права осіб з інвалідністю і Факультативного протоколу до неї». Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2010. № 9, ст.77. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1767-17#Text>
6. Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні». Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2006. № 2-3, ст.36. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15#Text>
7. Конвенція ООН про права дитини. Ратифікована Постановою Верховної Ради України № 789-XII від 27.02.1991 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text
8. Про дальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи. Постанова Центрального Комітету Компартії України і Ради Міністрів Української РСР від 10 липня 1984 р. № 281. Київ, 1984. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/KP840281>

Оксана Кас'яненко

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти,
Мукачівський державний університет

Олександра Марущинець

спеціальність 016 Спеціальна освіта
перший (бакалаврський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Проблеми мовленнєво-комунікативного розвитку дітей з розладами аутистичного спектру привертали увагу багатьох науковців: Т. Скрипник, С. Конопляста, Л. Каннер, С. Морозова, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін. Одні з них вважають, що діти з РАС не стільки не хочуть, скільки не можуть спілкуватися. Інші ж мають думку, що діти не відчують потреби в спілкуванні і що у них з раннього віку недорозвинена внутрішня комунікативна мотивація.

При аутистичних розладах вже в ранньому віці порушується формування всіх форм довербальної та вербальної комунікації, з різним ступенем виразності: лепет не виділяється як лепет, а функції наслідування (звуків, дій, слів) не розвинені в повній мірі. Перша посмішка не спрямована до когось конкретно і не викликана сміхом, радістю чи іншими емоційними реакціями оточуючих; дитина не фіксує погляд на обличчі іншої людини і не витримує прямого зорового контакту або він нетривалий (відводить погляд у бік чи «дивиться крізь себе»); ставлення до оточуючих байдуже (як до неживих предметів), а взаємодія

з оточуючими тьмяна і часто негативна. Вони не бажають брати участь у спільній діяльності з батьками [2].

Протягом тривалого часу багато дітей з РАС не можуть відрізнити живі об'єкти від неживих і не розуміють, що вони можуть завдати болю або образити інших людей чи тварин. Це загальний розлад комунікації, який не пов'язаний з бажанням чи небажанням дитини (капризами, поганою поведінкою).

Мовленнєві розлади займають важливе місце в структурі аутистичних розладів. Незалежно від часу їх виникнення та ступеня розвитку, діти використовують мову не як засіб спілкування для обміну взаємними думками, а скоріше як засіб комунікації для задоволення своїх потреб.

Проблеми комунікації при розладах аутистичного спектру складніші, ніж при мовленнєвих розладах. Порушення розвитку експресивного мовлення варіюються від сигматизму до багатого словникового запасу. Однак семантичні (пов'язані зі значенням слів) і прагматичні (використання мови для спілкування) є найбільш поширеними проблемами. Порушення прагматичних аспектів мовлення є особливістю аутизму. Діти з аутизмом мають особливі труднощі з розумінням мовлення.

Особливо це стосується складної побудови запитань. Ті діти з аутизмом, що не користуються мовленням, не намагаються компенсувати цей брак жестами та мімікою. Не зважаючи на ступінь розвитку мовлення в дітей з РАС, типовим є те, що вони не здатні ініціювати та підтримати діалог, підтримувати тему розмови, цікаву для обох сторін, враховувати реакцію співрозмовника. Відмітною рисою мовлення при аутизмі є ехोलалія. Переважна більшість дітей з аутизмом мають труднощі використання займенників та мовних конструкцій з непрямым змістом.

Очевидно, що спектр порушень комунікації та мовлення при аутизмі дуже широкий, проте, у всякому разі, чи користується особа з аутизмом мовленням чи ні, найбільш характерними є порушення його соціального аспекту. Значущим є також той факт, що прагматична складова мовлення найбільш порушена порівняно з семантикою чи синтаксисом [4].

Розвиток комунікативно-мовленнєвих навичок є дуже складним процесом, який починається у немовлячому віці, впливає на формування багатьох інших функцій дитини і є ключовим для успішного засвоєння академічних знань у подальшому житті.

Протягом останніх двох деkad відбулося значне просування в розумінні соціально-комунікативних труднощів, наявних у дітей з РАС, що стали діагностичними критеріями розладу (Американська Асоціація Психіатрів, 1994). Численні зарубіжні дослідження ідентифікували ранні відхилення соціально-комунікативного розвитку у дітей з РАС, що розділилися в дві категорії:

- 1) здатність до розподілу уваги, що проявляється у труднощах координувати увагу між людьми та об'єктами;
- 2) здатність використовувати символи, що стосується труднощів вивчення загальноприйнятих символічних значень та впливає на засвоєння й використання жестів, мовлення та ігрових дій [3].

Здатність до розподілу уваги починає розвиватися у дитини на перших місяцях життя під час активної взаємодії з найближчою людиною. В нормі немовля природним шляхом опановує вміння зосереджувати увагу на соціальному партнері та на предметах, що оточують його, переводити погляд від одного до іншого, навчається ділитися з найближчою людиною своїм емоційним станом та заражатися емоціями інших людей, вчиться прослідковувати поглядом за об'єктом та спрямовувати увагу на вказаний дорослим предмет, користується вмінням привертати увагу дорослого до себе (власних потреб та інтересів). Ці ранні набуття розвитку роблять дитину активним партнером у соціальній взаємодії та процесі навчання через наслідування. Адже, дитині, аби, наприклад, засвоїти зв'язок між словом-назвою, що його промовляє дорослий, і предметом, якого це слово стосується, потрібно розподілити увагу між дорослим-промовцем і предметом та прослідкувати поглядом за вказівним жестом. Очевидно, що дитина з аутизмом, маючи значні труднощі в розподілі уваги, як наслідок, може мати проблеми у засвоєнні знань про семантичні категорії та в розвиткові експресивного мовлення. Зрозуміло, також, що труднощі у привертанні уваги

дорослого до власних інтересів призводять до відсутності у дитини з аутизмом спонтанного пошуку участі дорослого з метою розділити з ним почуття задоволення чи радість досягнень, або знайти підтримку й розраду в ситуації дискомфорту. Проте, це не означає, що аутичні діти не долучаються до спілкування, радше процес комунікації для них найчастіше зводиться до здійснення функції впливу на поведінку людей з метою отримати бажаний предмет чи опротестувати пропозицію [1].

Спектр аутизму включає дітей з різним рівнем інтелектуальних та мовних здібностей. Однак, незалежно від рівня розвитку мовлення та мислення, найхарактернішою особливістю дітей з РАС є відсутність навичок соціальної взаємодії.

Щоб краще зрозуміти природу цієї проблеми, розглянемо комунікативні особливості дітей з РАС, а саме:

- нездатність використовувати візуальний контакт, міміку та жести належним чином для координації соціальної взаємодії (візуальний контакт, як правило, знижений або відсутній, як правило, діти дивляться за межі або крізь іншу людину);
- нездатність спілкуватися з однолітками; ставлення дітей з РАС до родичів (членів сім'ї) перебуває в крайнощах: від повної байдужості (поява або від'їзд батьків не викликає у дитини жодної реакції) до підвищеної прихильності, прив'язаності до одного з родичів (навіть короткочасна відсутність такої людини викликає паніку та агресію);
- відсутність соціально-емоційної залежності. Це проявляється в тривожних реакціях на оточуючих, відсутність регуляції поведінки у відповідь на соціальні ситуації. Дитина рідко шукає співчуття;
- відсутність спільних інтересів у спілкуванні з оточуючими;
- спонтанне мовлення затримується або повністю відсутнє без спроб компенсувати цей недолік жестами або мімікою (часто цьому передують відсутність гуління в дитинстві);

- відносна нездатність ініціювати або підтримувати розмову (на будь-якому рівні мовного розвитку);
- ехолоалія і стереотипне мовлення;
- нездатність до рефлексії. Іншими словами, дитина не здатна усвідомлювати, як її сприймає комунікатор. Це характеризується нездатністю зрозуміти, як вони сприймаються в очах іншої людини. Як наслідок, діти з аутизмом часто не розуміють, чому вони піддаються емоційним реакціям, які не відповідають ситуації;
- у них погана або відсутня мімічна виразність (мова йде про мімічну поведінку).

Окресливши особливості комунікації дітей молодшого дошкільного віку із розладами аутистичного спектру можна сказати, що такі діти стикаються з низкою труднощів у сфері соціальної взаємодії та розвитку мовлення. Вони часто мають порушення як вербальної, так і невербальної комунікації, що зумовлює їхню обмежену здатність до інтерактивної гри та соціальних контактів.

Список використаних джерел:

1. Морозов С. О. До питання про коморбідність при розладах аутистичного спектра. *Аутизм та порушення розвитку*. 2018. Т. 16. №. 2. С. 3-8.
2. Програма розвитку дітей дошкільного віку зі спектром аутистичних порушень / наук. ред. та упоряд. Д. І. Шульженко. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2013. 250 с.
3. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму : монографія. Київ : Фенікс, 2010. 320 с.
4. Tager-Flusberg H. Dissociations in form and function in the acquisition of language by autistic children. *Constraints on language acquisition*. Psychology Press, 2014. P. 175-194.

Ольга Лоб

викладач кафедри дошкільної та спеціальної освіти,
психології і фахових методик
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ВИКОРИСТАННЯ СЕНСОРНИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ ЗДО

Відповідно до традиційної наукової позиції (Д. Ельконін, О. Запорожець,

В. Котирло, С. Ладивір, Н. Михайленко), провідною діяльністю дітей дошкільного віку є гра. У межах цієї діяльності формуються нові форми психічної активності, які поступово диференціюються та створюють передумови для переходу до наступного вікового етапу. Крім того, ігрова діяльність сприяє перебудові окремих психічних процесів. Концепція провідної діяльності розглядається не лише у порівнянні з іншими видами діяльності, які також впливають на розвиток дитини, а насамперед як така, що забезпечує формування новоутворень ключових психологічних змін, характерних для кожного етапу онтогенезу.

Як зазначав В. Сухомлинський, гра є «світлим простором, що відкриває дитині шлях у світ думок і уявлень; вона подібна до іскри, яка розпалює в дитячому серці полум'я інтересу та пізнання».

Ю. Рібцун підкреслює необхідність активізації всіх органів чуття дитини слуху, зору, дотику, смаку та нюху під час занять. Вона зазначає, що діти особливо охоче сприймають короткі римовані тексти, зокрема лічилки, загадки, потішки та домовлянки, завдяки їх мелодійному звучанню. Це сприяє не лише легкому запам'ятовуванню віршованих рядків, але й ефективному засвоєнню нової лексики, розширенню знань про навколишній світ та закріпленню мовленнєвих навичок у правильній граматичній формі [1,2].

Сенсорне виховання дошкільників спрямоване на розвиток відчуттів та сприймань, що забезпечує чуттєве пізнання дійсності. Сенсорний розвиток має ключове значення для розумового, фізичного та естетичного формування дитини, а також є необхідною умовою удосконалення практичної діяльності, оскільки будь-яка дія регулюється відчуттями. Це створює передумови для формування предметної, продуктивної, трудової та інших видів діяльності. Одним із ефективних засобів стимулювання сенсорного розвитку дошкільників в інклюзивних групах ЗДО є система дидактичних ігор та вправ, у межах яких діти засвоюють сенсорні еталони та опановують узагальнені способи дослідження зовнішніх властивостей предметів.

У процесі сенсорних ігор та вправ дитина активно опановує навколишній

світ. Такі ігри передбачають практичну взаємодію з різними предметами з метою їх вивчення, розпізнавання та закріплення основних властивостей. Сприймання здійснюється за участю різних аналізаторів:

- зорового – через ознайомлення з кольорами, відтінками, формами та розмірами об'єктів;
- слухового – завдяки використанню ігор із звуковими іграшками, аудіозаписами тощо;
- тактильного – шляхом визначення матеріалів за фактурою, температурою, твердістю або м'якістю, а також розпізнавання предметів за формою, розміром і масою;
- рухового – через орієнтування у просторі, виконання окремих рухів тіла та відчуття ритму;
- нюхового – шляхом диференціювання різноманітних запахів предметів і явищ довкілля.

Сенсорні ігри формують у дітей навички уважного спостереження, слухання та дослідження незвичайного і цікавого в повсякденному житті. Саме з чуттєвого сприймання предметів і явищ розпочинається процес пізнання, що надалі сприяє розвитку вміння порівнювати, узагальнювати та класифікувати.

Крім того, сенсорні ігри забезпечують комплексний розвиток дитини, зокрема формування дрібної моторики, швидкості реакцій, координації рухів та міжпівкульної взаємодії головного мозку. Регулярне використання таких ігор у педагогічному процесі з орієнтацією на розвиток окремих сенсорних навичок позитивно впливає на формування мовленнєвої діяльності, оскільки стимулює активну роботу сенсорної системи дитини [3].

Для роботи в інклюзивних групах ЗДО ефективним засобом розвитку сенсорних, мовленнєвих та рухових навичок дітей є комплекс дидактичних ігор і вправ, що враховують особливості розвитку кожної дитини. До таких ігор належать сенсорні ігри з кольорами та формами, які передбачають сортування предметів за кольором, формою чи розміром, створення композицій із геометричних фігур та дослідження властивостей природних матеріалів.

Звукові ігри стимулюють слухове сприймання: діти розпізнають звуки музичних інструментів, повторюють ритмічні лічилки, загадки та потішки, працюють із шумовими коробками та аудіозаписами.

Тактильні вправи включають відгадування предметів у «чарівній скриньці», дослідження різних текстур, температури та матеріалів, визначення форми, маси й твердості предметів.

Для розвитку рухових навичок застосовуються орієнтування у просторі, рухові маршрути, смуги перешкод, ритмічні рухи під музичний супровід та ігри на координацію рухів.

Ігри на нюх і смак дозволяють диференціювати запахи трав, фруктів, спецій та поєднувати їх із назвами продуктів, розвиваючи сенсорне сприймання довкілля. Крім того, важливим елементом є ігри з римованими текстами, загадками та домовлянками, які сприяють розвитку мовлення, пам'яті та уваги, допомагають дітям засвоювати нову лексику та граматичні форми.

Такі інтегровані ігри забезпечують всебічний розвиток дітей в інклюзивних групах, стимулюють активність всіх сенсорних систем, підтримують індивідуальні потреби та створюють умови для гармонійного пізнавального, мовленнєвого та рухового розвитку кожної дитини.

У інклюзивних групах ЗДО для розвитку мовлення та сенсорного сприймання можуть використовувати різноманітні сенсорні ігри, серед яких: «Чарівна скринька» для відгадування предметів на дотик, «Сортування за кольором» та «Формова мозаїка» для розвитку зорового сприймання, «Шумові коробки» та «Вгадай звук» для стимуляції слухового аналізатора, «Тактильні доріжки» і «Відчувай і називай» для дослідження текстур, температури та форми предметів, «Ароматні скриньки» та «Запахи навколо нас» для розвитку нюхового сприймання, а також ігри на смак, як-от «Смакові відчуття», де діти диференціюють різні смаки та поєднують їх із назвами продуктів. Ці сенсорні ігри поєднують активізацію різних органів чуття з мовленнєвою діяльністю, сприяючи розвитку словникового запасу, правильного вживання граматичних форм, уваги та пам'яті, а також формуванню навичок опису та порівняння

предметів і явищ навколишнього світу[4].

Отже, гра є провідною діяльністю дошкільників, яка формує нові психічні функції та забезпечує передумови для наступного вікового етапу. Сенсорні вправи та дидактичні ігри активізують всі органи чуття, сприяють розвитку мовлення, пізнавальної активності, дрібної моторики, координації рухів та міжпівкульної взаємодії мозку. Використання інтегрованих ігор в інклюзивних групах ЗДО забезпечує всебічний розвиток дітей, враховує їхні індивідуальні потреби та сприяє формуванню ключових психологічних новоутворень, необхідних для наступних етапів онтогенезу.

Список використаних джерел:

- 1.Рібцун Ю. В. Сходінками правильного мовлення : навч -метод. посіб. /Юлія Рібцун. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 240 с.
- 2.Рібцун Ю. В. Формування усного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку із загальним мовленнєвим недорозвитком: автореф дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. К. 2010. 18 с.
- 3.Руденко, Ю. В. Методика сенсорного виховання дошкільників. Київ: Центр навчальної літератури, 2019.
4. Харченко, Н. С. Розвиток мовлення дітей у процесі сенсорного виховання. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2018.

Ольга Палагнюк

кандидат психологічних наук, асистент
кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальної освіти
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

КОМПЕТЕНТІСНА РАМКА ІНКЛЮЗИВНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ КАДРІВ І НАЦІОНАЛЬНІ МЕХАНІЗМИ ВПРОВАДЖЕННЯ

Розширення доступу до якісної дошкільної освіти для всіх дітей, у тому числі з особливими освітніми потребами (ООП), вимагає переорієнтації підготовки педагогів на інклюзивні компетентності, що забезпечують процесну якість взаємодій, індивідуалізацію та партнерство з родиною. Європейські рамки ЕСЕС і рекомендації фіксують: саме процесна якість (якість щоденних взаємодій дорослий–дитина та дитина–дитина) є найближчим предиктором розвитку й

добробуту, отже має стати ядром професійної підготовки та моніторингу якості [OECD 2021; Рада ЄС 2019] [8; 12]. Підходи UDL (Universal Design for Learning), документування навчання, трансдисциплінарна взаємодія фахівців і наставництво педагогів ідентифікуються як дієві механізми забезпечення включення у дошкільлі [CAST 2018; EASNIE 2019; 2021; UNICEF 2020] [1; 3; 4; 14].

Концептуальними опорами є: а) уявлення про якість ЕСЕС як конфігурацію структурних та процесних характеристик із пріоритетом процесної якості [2; 8]; б) інклюзивна парадигма, що інтегрує UDL, партнерство з родиною та індивідуалізоване планування [1; 3; 4; 14]; в) емпіричні результати ЕРРЕ/ЕРРСЕ (механізм *sustained shared thinking*) та інструментальна операціоналізація якості взаємодій у CLASS [6; 7; 10].

Запропонована компетентнісна рамка ґрунтується на уявленні про якість ЕСЕС як конфігурацію структурних і процесних характеристик із пріоритетом процесної якості – якості щоденних взаємодій і участі дитини в грі та дослідницьких епізодах [8; 9]. У діагностично-аналітичному вимірі педагог системно спостерігає за участю дитини, ідентифікує бар'єри й ресурси, формулює досяжні цілі та спільно з родиною і фахівцями вибудовує індивідуальний план підтримки, фіксуючи динаміку у портфоліо чи картах спостережень [3; 4; 8; 14]. Дизайнерський вимір передбачає конструювання UDL-середовища як «третього вчителя»: простір організовано на зони дослідження, майстрування і комунікації, забезпечено багатомодальне подання інформації, альтернативні способи відповіді та градації підтримки від підказок до тьюторингу [1; 3; 12; 13]. Комунікативно-партнерський вимір фокусується на домовленості з батьками щодо цілей і «домашніх» практик, командному циклі «план-дія-перегляд» за участю асистента вихователя та фахівців супроводу, а також на доступній і культурно чутливій комунікації [4; 11; 14]. Нарешті, рефлексивно-дослідницький вимір фіксує документування навчання (learning stories, артефакти), колегіальні спостереження, використання валідованих рубрик (домени CLASS: емоційна підтримка, організація, інструкційна

підтримка) і поширення результатів у команді для наступного редизайну практик [7; 9; 10; 11].

Доказові опори цієї рамки конвергують у висновок: реальний підйом якості відбувається там, де політика одночасно інвестує у підготовку кадрів, педагогічний дизайн, партнерство з родиною та моніторинг процесних показників [8]. Мета-огляд Р. Slot демонструє, що саме рівень кваліфікації і безперервного професійного розвитку найтісніше пов'язаний із якістю взаємодій, тоді як структурні норми (розмір групи, співвідношення дорослий-діти) діють опосередковано – через механізм взаємодій [9]. Дані EPPE/EPPSE (К. Sylva, Е. Melhuish, Р. Sammons, І. Siraj, В. Taggart) підтверджують ефект практик *sustained shared thinking* для мовленнєвого та когнітивного розвитку, а також вагомість «домашнього освітнього середовища» [6; 7]. У міжнародній практиці спостереження за якістю ключову роль відіграє CLASS, який поєднує діагностику й розвитковий фідбек [10]. Інструменти інклюзії, узагальнені EASNIE, – трансдисциплінарні команди, індивідуалізоване планування, UDL-середовища та документування – складають операційну основу інклюзивної ECEC [3; 4], тоді як UDL-настанови (CAST) надають матрицю багатомодального проєктування контенту, дій і залучення [1]. Нормативний горизонт визначає Рекомендація Ради ЄС щодо високоякісних систем ECEC, де описано орієнтири якості, включно з інклюзією [12]; практичну операціоналізацію цінностей залучення, добробуту, вираження й належності демонструє Ontario's «How Does Learning Happen?» [5]. Нарешті, UNICEF систематизує маршрути інклюзії раннього віку, поєднуючи універсальні, цільові та індивідуалізовані підтримки і роботу з громадами [14].

На рівні імплементації в Україні доцільно закріпити національну рамку інклюзивної ECEC, яка уніфікує вимоги до локальних курикулумів (із вбудованими UDL-підходами та ігрово-дослідницьким дизайном), індивідуалізованого планування (цілі, заходи, відповідальні, семестровий перегляд разом із сім'єю) та індикаторів процесної якості як ядра моніторингу (домени CLASS і індикатори участі дитини) [8; 10; 12]. Первинна підготовка у

ЗВО має бути перебудована під логіку компетентнісної рамки – з модулями UDL/середовища, спостереження і документування, *sustained shared thinking*, партнерства з родиною та міжвідомчої взаємодії – і спиратися на пілоти з реальними кейсами та супервізіями [1; 5; 6; 10]. Післядипломний розвиток варто організувати як спільноти практики з наставництвом, мікронавчанням і регулярними колегіальними спостереженнями за рубриками CLASS і показниками участі [9; 10; 11]. На рівні закладу потрібно інституціоналізувати документування як цикл «спостереження → інтерпретація → редизайн», розбудувати UDL-середовища та забезпечити культурно чутливу комунікацію з родинами; публічні мікрозвіти мають підтримувати розвиток, а не санкції [1; 3; 5; 11; 14]. Система оцінювання повинна бути збалансованою: процесні індикатори (домени CLASS; частота запитальних діалогів; участь і автономія дитини), показники доступу/контексту (кадрові співвідношення, безпека, інклюзивні адаптації) і маркери «навченої здатності» переходу до школи (мовлення, рання математика, саморегуляція) [7; 8; 10; 12; 14], із дослідницьким супроводом (квазіексперименти, етнографії класу, лонгітюдні панелі) для корекції практик і публічної підзвітності.

У підсумку рамка консолідує чотири кластери компетентностей – діагностично-аналітичний, дизайнерський, комунікативно-партнерський і рефлексивно-дослідницький – та узгоджує їх із доказовими підходами й європейськими орієнтирами. Її впровадження через політичні, академічні та внутрішньозакладні механізми створює умови для підвищення процесної якості й справедливості доступу та забезпечує стійкі розвиткові результати дітей у дошкільній [1-14].

Запропонована компетентнісна рамка окреслює чотири кластери (діагностично-аналітичний, дизайнерський, комунікативно-партнерський, рефлексивно-дослідницький) та відповідні індикатори й інструменти підтримки, що опираються на доказові підходи європейської ЕСЕС. Її впровадження через узгоджені механізми політики, ЗВО, післядипломного розвитку та внутрішньозакладних практик створює умови для підвищення процесної якості

й справедливості доступу, забезпечуючи сталі результати розвитку дітей у дошкільній та плавний перехід до початкової школи [1-14].

Список використаних джерел:

1. CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Wakefield, MA : CAST, 2018. URL: <https://udlguidelines.cast.org>
2. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Inclusive Early Childhood Education: Literature Review. Odense : EASNIE, 2019. URL: <https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-literature-review>
3. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Inclusive Early Childhood Education: New Insights and Tools. Odense : EASNIE, 2021. URL: <https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-new-insights-and-tools>
4. Ontario Ministry of Education. How Does Learning Happen? Ontario's Pedagogy for the Early Years. Toronto : Queen's Printer for Ontario, 2021. URL: <https://files.ontario.ca/edu-how-does-learning-happen-en-2021-03-23.pdf>
5. Pianta R. C., La Paro K. M., Hamre B. K. Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual: Pre-K. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing, 2008. URL: <https://store.teachstone.com/class-dimensions-guide/>
6. Sylva K., Melhuish E., Sammons P., Siraj I., Taggart B. The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 12 – The Final Report. London : DfES / Institute of Education, University of London, 2004. URL: <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/18189/2/SSU-SF-2004-01.pdf>
7. Taggart B., Sylva K., Melhuish E., Sammons P., Siraj I. Effective Pre-school, Primary and Secondary Education (EPPSE/EPPE): Summary Findings. London : Department for Education, 2015. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a803cb240f0b62305b89fbf/RB455_Effective_pre-school_primary_and_secondary_education_project.pdf.pdf
8. OECD. Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care. Paris : OECD Publishing, 2021. URL: https://www.oecd.org/en/publications/2021/06/starting-strong-vi_0a304435.html
9. Slot P. Structural Characteristics and Process Quality in Early Childhood Education and Care: A Literature Review. OECD Education Working Paper No. 176. Paris : OECD Publishing, 2018. URL: [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2018\)12/EN/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2018)12/EN/pdf)
10. Teachstone / CLASS. CLASS Dimensions Guide (Pre-K). Charlottesville : Teachstone, 2020. URL: <https://teachstone.com/class>
11. UNICEF. Inclusive Early Childhood Development and Education: Evidence and Guidance. New York : UNICEF, 2020. URL: <https://www.unicef.org/early-childhood-development>
12. Council of the European Union. Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems (2019/C 189/02). Official Journal of the European Union, 2019. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32019H0605(01))
13. UNESCO. A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education. Paris : UNESCO, 2017. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
14. UNICEF Europe and Central Asia. Guidelines for Inclusive Early Childhood Development. Geneva : UNICEF ECARO, 2020. URL: <https://www.unicef.org/eca/reports/inclusive-early-childhood-development>

Людмила Прилуцька

учитель української мови та літератури
Люботинська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №4
Люботинської міської ради Харківської області

**ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ПРИСТРОЇВ НА УРОКАХ
УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ З МЕТОЮ АКТИВІЗАЦІЇ
ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ООП 5-6 КЛАСІВ НОВОЇ
УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ
(з досвіду роботи)**

На сьогодні в Україні інклюзивне навчання є одним із трендів сучасної освітньої політики й невід’ємною складовою реформи Нової української школи. Тому надзвичайної важливості в закладах освіти набуває питання навчання дітей з ООП. У Законі України «Про освіту» (ст.1, п.20) зазначено, що «особа з особливими освітніми потребами – особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [5]. Кожна дитина, незалежно від своїх особливостей (фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних чи мовних), повинна мати можливість реалізувати своє право на навчання в будь-якому типі освітнього закладу і здобути при цьому гідну та якісну освіту. Зростає необхідність пошуку нових підходів до організації освітнього процесу дитини з ООП, які сприятимуть підвищенню ефективності її навчання, виховання, розвитку й соціалізації.

Інклюзивне навчання учнів 5-6 класів у нашому освітньому закладі здійснюється за модельною навчальною програмою «Українська література. 5-6 класи» [6], яка адаптована відповідно до рівня підтримки дитини з ООП. Важливо, щоб участь в освітньому процесі таких дітей була максимально значуща, а не лише фізична присутність у класі. Тож працюючи з такими дітьми, необхідно відповідати на потреби всіх учнів класу, щоб забезпечити рівність прав і можливостей, створити сприятливе освітнє середовище для навчання, самореалізації, розвитку пізнавальної активності [2]. Адже формування пізнавального інтересу – необхідна умова сучасного освітнього процесу. Саме

від активізації пізнавальної діяльності залежить ефективність навчання дітей з ООП.

Але дитина сьогодення (з ООП чи ні) живе в полоні віртуального середовища, здобуває освіту дистанційно (у нашому закладі додатки Google Classroom і Google Meet) і в повсякденному житті надає перевагу гаджету, а не підручнику. То чому б не використати камеру мобільного пристрою на уроці літератури з метою активізації пізнавальної діяльності учнів з ООП? Так зародилася ідея фотоквесту як мотиватора до читання.

Фотоквест – це творче змагання, яке обмежене часом та передбачає виконання завдань, які пов’язані з навчальним матеріалом за темою і побудовані таким чином, щоб сприяти відтворенню в пам’яті змісту прочитаного тексту, його деталей, активізувати інтелект та уяву дітей, розвивати творче мислення. Наприклад, завдання фотоквестів починаються зі слів «сфотографуйте» або «зробіть фото чи селфі», цитати з тексту, питання за змістом прочитаного твору. Діти мають зробити певну кількість світлин, що є відповідями до завдань фотоквесту. Об’єкти, які потрібно знайти, повинні бути легкодоступними або такими, які можна відтворити, замінивши образами-символами, надписами. Для будь-якого квесту потрібно надавати чітку пам’ятку-інструкцію щодо його виконання та правила здавання роботи.

Учні люблять фотографувати, тому в такій невимушеній формі можна прилучити їх до вдумливого опрацювання матеріалу, уважного читання тексту [3, с.193]. Значення незрозумілих слів слід пояснити або рекомендувати знаходити в тлумачному онлайн-словнику.

Одним із важливих моментів в активізації пізнавальної діяльності учнів з ООП є особистісно орієнтований підхід до кожного здобувача освіти, який передбачає диференціацію, індивідуалізацію, гнучкість [2]. Тому при складанні завдань доцільно використовувати такі види діяльності:

- репродуктивна: зібрати фотографії до змісту твору;
- пошукова: відтворити «ланцюжок подій» за світлинами;
- творча: створити гроно-характеристику героя.

З метою активізації освітньої діяльності варто залучати учнів з ООП самостійно складати фотоквести в позаурочній діяльності, а під час проведення позакласних заходів зі світлин-відповідей ці діти можуть самостійно створити фотоколажі, які презентують на онлайн-уроках. Обов'язково потрібно підтримувати дитину (Пречудово! У тебе це вийшло! Ти молодчинка! Розумничок), за необхідності надати коректні рекомендації щодо виконання завдань. Зворотний зв'язок необхідний! А позитивна атмосфера в класі додає цим дітям упевненість у своїх силах, прагнення до пізнавальної діяльності.

Мобільний пристрій потрібен, щоб продемонструвати власне бачення змісту через відеовізуалізацію головної ідеї твору, створивши гіфку чи буктрейлер до книги. Адже анімовані картинки у форматі GIF – популярний і зручний спосіб не тільки поділитися враженнями, а й осучаснити урок, сприяти кращому запам'ятовуванню програмового матеріалу. І буктрейлери викликають зацікавлення в учнів з ООП, хоча завдання складніше. Дитина відчуває себе і режисером, і актором, знаходить креативні ідеї, відтворюючи зміст прочитаного тексту. Створювати GIF-анімацію і буктрейлер можна безкоштовними мобільними версіями: GIF Maker, Giphy, PowerPoint, Canva.

Заслуговує на увагу і візуалізація літературного твору за допомогою емодзі – короткого графічного повідомлення. Адже в будь-якому мобільному телефоні є набір картинок за різними категоріями. Зміст прочитаного тексту діти із захопленням відтворюють. Цей вид роботи невимушено спонукає до читання, допомагає розвивати критичне мислення, творчу фантазію. А виконані домашні завдання у визначений термін потрібно надіслати вчителю на одну із адрес (Viber, Telegram, Google Classroom).

Оцінювання навчальних досягнень учнів з ООП в умовах інклюзивного навчання здійснюється для врахування рівня їхніх досягнень, поступу в опануванні навчальним матеріалом, визначення рівня сформованості умінь та навичок, а також здатності до застосування їх на практиці (оволодіння компетентностями) [4, с.14]. У нашому закладі освіти оцінювання результатів навчання учнів з ООП (5-6 класи) відбувається згідно із загальними критеріями

оцінювання, рекомендованими МОН України, а також на основі загальних підходів оцінювання з урахуванням можливості їх адаптації та особливих освітніх потреб дитини. Необхідно дотримуватися одного із головних принципів формульованого оцінювання – позитивності [4, с.23] до кожного учня, враховуючи рівень особистих досягнень, а не рівень недоліків, щоб за потреби вчасно відреагувати на проблеми в навчанні, ухвалити рішення для його поліпшення.

Отже, використання мобільних пристроїв дозволяє урізноманітнити освітній процес, забезпечує можливість підвищувати мотивацію, якість знань; розвивати предметні та ключові компетентності, творчі здібності, вміння екологічно працювати з медіаконтентом; формувати навички самостійної діяльності, спрямованої на практичний результат. Основна мета запропонованого підходу – знайти дієвий інструментарій, щоб діти з ООП активно включалися в освітній процес і змогли здобути ті знання, вміння і навички, які необхідні для їх соціалізації й подальшої самореалізації.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт базової середньої освіти (Постанова КМУ від 30 вересня 2020 р. № 898)
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF> (дата звернення: 25.10.2025)
2. Колісник О. Діти з ООП: формування успішності в освітньому процесі. URL: https://youtu.be/r2fk-t_Rk3E (дата звернення: 25.10.2025)
3. Лапушкіна Н. Літературний освітній квест як універсальна технологія (на прикладі вивчення творчості Г. Сковороди). *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвуз. зб. наук. пр. молод. вч. ДДПУ ім. Івана Франка* / ред.-упоряд.: М. Пантук, А. Душний та ін. Дрогобич: Гельветика. 2022. Вип. 55. Т. 2. С. 190-194.
4. Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами / методичні рекомендації / укладачі: Н. Софій, О. Стягунова, О. Федоренко. Київ, УІРО, 2024. – 40 с.
5. Про освіту: Закон України від 05 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#doc_save (дата звернення: 25.10.2025)
6. Українська література. 5-6 класи для закладів загальної середньої освіти: модельна навч. програма /автори: Архипова В.П., Січкарь С.І., Шило С.Б. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Movno-literat.osv.hal/Ukr.lit.5-6-kl.Arkhypova.Sichkar.Shylo.14.07.pdf> (дата звернення: 25.10.2025).

Мирослава Роспончук
спеціальність 013 Початкова освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОГО ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасна українська освіта орієнтована на демократичні цінності, людяність, відкритість і взаємоповагу. В умовах реформування шкільної освіти інклюзивне навчання розглядається як один із напрямів гуманізації освітнього простору, що забезпечує рівні можливості для всіх дітей незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. У початковій школі закладаються основи світогляду, соціальних навичок, емпатії та моральних установок. Формування толерантного інклюзивного середовища сприяє вихованню поваги до різноманітності, зниженню рівня дискримінації та створенню атмосфери підтримки, що позитивно впливає на адаптацію дитини та її подальший розвиток [1, с. 122].

Попри значні досягнення у сфері інклюзивної освіти, у шкільній практиці все ще трапляються випадки нерозуміння, упередженості чи формального підходу до включення дітей з особливими освітніми потребами загальноосвітній простір. Недостатня підготовка педагогів, відсутність системної взаємодії між учителями, батьками й асистентами вчителя гальмує створення справжнього простору толерантності. Уваги потребують педагогічні засоби, що уможливають виховання в молодших школярів поваги до інших, розуміння індивідуальних відмінностей і готовність до співпраці [2, с. 5].

Інклюзивне середовище в початковій школі – це педагогічно організований простір, у якому кожна дитина сприймається як унікальна особистість, а освітній процес орієнтований на її сильні сторони, здібності та потенціал. Його формування передбачає створення сприятливих умов для навчання, виховання та соціалізації, а також формування в учнів позитивного ставлення до різноманітності [1, с. 124].

Толерантність виступає одним із основних принципів інклюзивної

педагогіки. Вона означає прийняття іншого без упереджень, повагу до відмінностей і визнання права кожного бути собою. У молодшому шкільному віці, коли формуються основи світосприйняття, толерантність потребує систематичного виховання через спільну діяльність, гру, спілкування, а також приклад дорослих [3, с. 128]. Вагомим чинником формування толерантного середовища є педагогічна культура вчителя. Учитель виступає не лише транслятором знань, а й координатором у міжособистісних стосунках. Його комунікативна поведінка, манера спілкування, готовність підтримати, вислухати, прийняти – створюють емоційно безпечний простір, у якому дитина з особливими освітніми потребами не відчуває відчуження [5].

Формування інклюзивного середовища неможливе без командної взаємодії. До процесу залучаються асистент учителя, психолог, соціальний педагог, логопед, батьки та адміністрація школи. Важливим завданням є узгодження педагогічних стратегій, розподіл функцій і спільне вироблення єдиних підходів до навчання та виховання дітей різних категорій [1, с. 123].

Серед дієвих шляхів виховання толерантності дослідники виокремлюють організацію колективних форм діяльності – спільні творчі проєкти, ігри, групові завдання, тренінги, що сприяють розвитку комунікативних умінь і навичок взаємодії [3, с. 129]. Такі методи дають змогу дітям побачити спільні цілі, відчути значущість кожного учасника, що поступово формує відчуття приналежності до спільноти.

У позаурочній діяльності реалізуються різноманітні виховні заходи, спрямовані на формування позитивного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами. Виховні години, тематичні дні доброти, інтерактивні ігри, заняття з елементами арт-терапії допомагають розвивати емпатію, усвідомлення цінності людської різноманітності [4, с. 435].

Психологічна служба школи має забезпечити моніторинг соціально-психологічного клімату класу, вчасно реагувати на випадки ізоляції чи відторгнення дитини, проводити профілактичні заходи. Особливого значення набуває індивідуальна робота з батьками, адже саме сімейне середовище часто

визначає рівень прийняття інших [5].

Ефективне функціонування інклюзивного простору залежить від педагогічних умов: наявності адаптованих навчальних програм, застосування диференційованих завдань, інтеграції методів кооперативного навчання, розвитку соціально-емоційної компетентності. Дослідження підтверджують, що за умови послідовного впровадження таких підходів діти з особливими потребами досягають значних успіхів у навчанні, а їхні однолітки навчаються приймати відмінності [1, с. 125; 3, с. 130].

Особливу увагу слід приділяти формуванню культури мовлення у колективі. Використання доброзичливих висловів, уникнення ярликів і некоректних характеристик формує атмосферу поваги. У початкових класах педагог може застосовувати ігрові вправи, казкові сюжети, обговорення моральних ситуацій для розвитку здатності співчувати [2, с. 10].

Розвиток толерантності у дітей не обмежується лише освітнім процесом. Важливо, щоб у шкільному середовищі загалом підтримувався дух партнерства, довіри, взаємодопомоги. Кожен учасник освітнього процесу має усвідомлювати свою відповідальність за створення безпечного простору, де панують повага, підтримка й прийняття [4, с. 437].

Позитивні результати спостерігаються у школах, які активно впроваджують програми формування соціальних навичок і культури спілкування. Вони сприяють зниженню конфліктності, покращенню емоційного стану дітей, підвищенню рівня самооцінки, а також створенню умов для ефективного включення кожного учня у колективне життя [3, с. 133].

Отже, формування толерантного інклюзивного середовища в початковій школі є провідним напрямом гуманізації освіти. Успіх залежить від педагогічної майстерності вчителя, міждисциплінарної співпраці, активної участі батьків і системної виховної роботи. Розвиток толерантності в дитячому середовищі сприяє утвердженню цінностей людяності, рівності й взаємоповаги, створюючи підґрунтя для соціальної згуртованості та гармонійного розвитку підростаючого покоління.

Список використаних джерел:

1. Гордієнко Т. В., Дубровська Л. О., Дубровський В. Л. Особливості організації інклюзивного навчання у початковій школі. *Visnik Zaporiz kogo naciõhai nogo universitetu Pedagogicni nauki*. 2021. № 2. С. 120–125. URL: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2021-2-19>.
2. Резніченко І. Г. Формування інклюзивного середовища в початковій школі: виховання толерантності у молодих школярів. Педагогічна Академія: Наукові записки. 2024. С. 1-16. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13149545>.
3. Філоненко О. С., Возняк І. І. Реалізація педагогічних умов виховання толерантності у молодших школярів у процесі позаурочної діяльності початкової школи. *Research Notes*. 2025. № 3. С. 127–136. URL: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2025-pp-3-127-136>.
4. Фроленкова Л. Формування толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2021. Т. 1, № 13. С. 433–438. URL: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i13.131>.
5. Харлан А. В. Формування толерантного середовища в умовах інклюзивного загальноосвітнього навчального закладу: thesis. 2020. URL: <http://ir.stu.cn.ua/123456789/21015>

Сопронюк Діана, Самсонюк Лариса

спеціальність 012 Дошкільна освіта

перший (бакалаврський) рівень вищої освіти

факультет дошкільної освіти та музичного мистецтва

Луцький педагогічний інститут

Науковий керівник: Фаловська Ірина Дмитрівна

ВПЛИВ АРТТЕПАРІЇ НА ЕМОЦІЙНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ З ООП

У сучасних умовах інклюзивної освіти особливого значення набувають методи, що сприяють гармонійному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Одним із таких ефективних напрямів є арт-терапія, яка поєднує мистецьку діяльність із корекційно-розвивальним впливом. Психоемоційні труднощі, нестача комунікативних навичок та пізнавальні порушення у дітей з ООП потребують спеціальних педагогічних підходів, що враховують індивідуальні особливості кожної дитини.

Питання використання арт-терапії в освітньому процесі досліджували О. Сорочинська, К. Молчанова, В. Топрак та інші науковці. У їхніх працях підкреслюється, що арт-терапія сприяє розвитку емоційної стабільності, формуванню позитивного «Я-образу», розкриттю творчого потенціалу, а також стимулює когнітивну активність. Проте в сучасній педагогічній практиці

потребує подальшого розроблення система комплексного використання різних видів арт-терапії у роботі з дітьми дошкільного віку з ООП.

Метою дослідження є розкриття впливу арт-терапії на емоційний та інтелектуальний розвиток дітей з особливими освітніми потребами та визначення її ролі у формуванні соціально-психологічної адаптації дошкільників. Арт-терапія сьогодні посідає важливе місце серед сучасних психолого-педагогічних методів підтримки дітей з особливими освітніми потребами (ОПП). Арт-терапія – це новітній підхід, що сприяє психоемоційному розвитку дітей з ООП та допомагає їм налагоджувати контакти в новому колективі. [3]

Ефективність застосування цього методу у роботі з дітьми з ООП пояснюється тим, що арт-терапія охоплює широкий спектр технік і прийомів, що дозволяє обрати саме ті, які найкраще відповідають індивідуальним особливостям кожної дитини. [3]

Вона має корекційно–реабілітаційну мету – зцілення, емоційне розвантаження, зняття тривожності, подолання страхів (наприклад, заняття з дитиною, яка пережила стрес, для емоційного розвантаження через малювання пальцями.[5, с. 7].

Сучасна арт-терапія включає різні напрямки, серед яких образотерапія (вона ж ізотерапія) – терапія через малювання та інші види образотворчого мистецтва, бібліотерапія – лікування через читання, казкотерапія – використання казок для моделювання ситуацій та їхнього аналізу, музикотерапія – вплив музики на емоційний стан людини, вокалотерапія – терапія через спів, драматерапія – використання елементів драматизації, пісочна терапія, танцювальна терапія та навіть лялькотерапія.[6]

Дитина може виражати свої переживання через кольори, лінії, форми, що допомагає їй уникати вербального висловлення емоцій, яке часто є складним для дітей з ООП.[4]

Різноманітні методики дозволяють працювати з різними проблемами, такими як психологічні травми, втрати, кризові ситуації, конфлікти,

постстресові розлади, неврози, психосоматичні порушення, вікові кризи та поведінкові труднощі. Арт-терапевтичні методики стимулюють творче мислення, розширюють пізнавальний досвід дитини, формують здатність бачити різні рішення, що є важливою складовою інтелектуального розвитку.[6]

Застосування різних форм і видів арт-терапії у ЗДО дозволяє педагогам створити комфортне, безпечне й творче середовище, яке сприяє емоційному, соціальному, сенсорному та інтелектуальному розвитку дошкільника. Відповідно, арт-терапія є ефективним методом роботи з дітьми з ООП. Різноманіття арт-терапевтичних технік надає можливість підібрати ту техніку, яка найкраще підходить певній дитині та максимально розкриває її потенціал. Вона сприяє гармонійному розвитку емоційної сфери дитини, допомагає знижувати рівень тривожності, формувати навички самоконтролю та водночас позитивно впливає на інтелектуальний розвиток. Арт-терапія створює безпечне середовище для самовираження та пізнання себе, що є особливо актуальним у роботі з дітьми з ООП, адже дозволяє враховувати індивідуальні особливості кожної дитини та підтримувати її соціалізацію. [5, с. 15]

Застосування арт-терапії дозволяє стимулювати не лише інтелектуальний, але й емоційний розвиток дітей, сприяє формуванню у них позитивної самооцінки, а також допомагає подолати соціальні бар'єри, з якими стикаються діти з ООП. Беручи до уваги, що освітній процес для дітей з ООП нерідко ускладнюється труднощами у формуванні пізнавальних здібностей, арт-терапія виступає ефективним засобом, який стимулює як когнітивний, так і емоційний розвиток дитини. Техніки арт-терапії працюють на не вербальному рівні, тому їх добре застосовувати з дітьми, які погано говорять. Це актуально для діагностики, та при корекції. [2]

Окремо варто сказати про роботу з емоційним компонентом психіки при заняттях арт-терапією. Заняття дозволяють малюкам виражати свої емоції, почуття використовуючи малювання, ліплення, ігри з різними видами піску та іншими матеріалами.[1]

Заняття мистецькою діяльністю допомагають знизити емоційну напругу,

зменшити прояви агресивності та тривожності, розвивають емпатію. Створюючи художні образи, дитина має змогу у символічній формі «прожити» складні емоційні стани, відновити внутрішню гармонію та сформувати позитивне ставлення до себе й навколишнього світу.[1]

Арт-терапія є дієвим засобом гармонізації емоційного стану, розвитку пізнавальної активності та соціальної адаптації дітей з ООП. Вона дозволяє враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, сприяє формуванню позитивної самооцінки, емоційної рівноваги й творчої самореалізації. Використання арт-терапевтичних методик у практиці дошкільної освіти є важливим чинником забезпечення інклюзивного та гуманного підходу до розвитку дитини.

Список використаних джерел:

1. Rastorgueva A. Використання Елементів Арт Терапії в ДНЗ | PDF. Scribd. URL: <https://www.scribd.com/document/835398773> (дата звернення: 30.10.2025).
2. Застосування арт-терапії для різних вікових груп. Комунальна установа "Пулинський інклюзивно-ресурсний центр" Пулинської селищної ради Житомирського району Житомирської області URL: <https://pulyny.irc.org.ua/news/14-26-21-04-08-2020/> (дата звернення: 30.10.2025).
3. Робота з дітьми з особливими освітніми потребами із застосуванням засобів арт-терапії. Dspace hnpu:Головна. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/34a5ffe9-0612-4550-8231-44d1079deb5d> (дата звернення: 30.10.2025).
4. Роль арт-терапії у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами – стаття від «Інститут вищої психології та тілесних терапій» URL: <https://www.education.ua/blog/49019/> (дата звернення: 30.10.2025).
5. Сорочинська О. Арт-технології в роботі з дітьми : навчальний посібник. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2025. — 140 с.
6. Топрак В. В. Арт-терапевтичний метод у роботі з емоційною та особистісною сферами дітей дошкільного віку / В. В. Топрак // Психологія і педагогіка: сучасні методики та інновації. — 2022. — № 3(15). — С. 45–51. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/25591/1/Toprak_2024.pdf (дата звернення: 30.10.2025).

Суслинець Олександр
спеціальність А1 Освітні науки
третій (освітньо-науковий) рівень вищої освіти,
Мукачівський державний університет

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ІНФОРМАЦІЙНА ДОСТУПНІСТЬ

Ключовими засадами «Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю» є принципи рівності можливостей та доступності. Це передбачає не лише архітектурну, але й інформаційну доступність, що охоплює рівний доступ до інформації, засобів комунікації та сучасних інформаційних технологій. Згідно з широким розумінням, інформаційна доступність означає, що запотребувана інформація буде знайдена користувачем на інформаційному ресурсі без жодних перешкод, представлена в зручному для користування форматі та буде доступна в будь-який час.

У Європі розвиток інформаційної доступності є системним процесом, оскільки запроваджено обов'язкові директиви, технічні стандарти й механізми контролю, що гарантують увідповіднення цифрових ресурсів із вимогами доступності. Україна орієнтується на європейський досвід, проте досі перебуває на початковому етапі впровадження інформаційної доступності. Підтвердженням слугують, зокрема, висновки, подані в «Національній стратегії зі створення безбар'єрного простору» (2021 р.). «Нині державні органи не забезпечують повноцінної інформаційної доступності в різних форматах, а тому необхідні зміни в наданні публічної інформації» [1].

Для аналізу сучасного стану інформаційної доступності досліджено сайти дванадцяти закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) міста Мукачєво (вибрано номери ЗЗСО – від 5 до 20). Увагу зосереджено на тому, якою мірою та в якому обсязі заклади освіти надають інформацію про забезпечення належних умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами. Основні компоненти дослідження такі: наявність інформації про впровадження інклюзивної освіти в ЗЗСО; стан нормативно-правової бази (стратегія розвитку

освіти, внутрішнє положення про організацію роботи команди психолого-педагогічного супроводу); інформація про матеріально-технічне забезпечення (пандуси, ліфти, ресурсна кімната, навчальні матеріали); доступність інформації на сайті школи.

Результати дослідження шкільних вебресурсів засвідчують, що:

- шість із дванадцяти ЗЗСО мають на сайтах окремі розділи, присвячені інклюзивній освіті; назви варіюються («Інклюзивна освіта», «Інклюзивне навчання», «Навчання для дітей з ООП»);
- у п'яти з дванадцяти ЗЗСО подано інформацію про наявність ресурсної кімнати, пандусів й інших елементів безбар'єрного доступу до території та приміщень; відомості про наявність ліфтів не надав жоден ЗЗСО;
- десять із дванадцяти ЗЗСО організовують зворотний зв'язок (розміщено телефонні номери, електронні адреси та форми для звернень).

Варто зазначити, що інформація оновлювана нерегулярно та не в повному обсязі, 2 сайти (ЗЗСО № 14 та № 15) деактивовані після 2021 року; відомості про матеріально-технічне забезпечення подані фрагментарно; відсутні фото/відео й висновки архітектурної комісії про технічне обстеження. Зафіксовано недостатній рівень цифровізації та оприлюднення нормативно-правової бази: третина сайтів ЗЗСО містить скановані копії документів, що суттєво зменшує можливості роботи з такими документами (пошук за ключовими словами, аудіовідтворення для незрячих людей та автоматизований контент-аналіз). Із наявних оцифрованих документів на сайтах ЗЗСО запропоновано переважно статут і кілька положень. Стратегія розвитку освіти наявна тільки на двох сайтах (ЗЗСО № 11 та № 16); внутрішнє положення про команду супроводу – лише в одній школі (ЗЗСО № 11). Жоден ЗЗСО не інформує про надання першого рівня підтримки дітям з ООП.

Отримані результати дають підстави стверджувати, що інформаційна доступність шкільних вебресурсів реалізована частково: більшість закладів висвітлює базову інформацію про інклюзивну освіту та безбар'єрне середовище, відомості неповні, нерегулярно оновлювані та часто не містять необхідних

матеріалів. Певною мірою це можна пояснити тим, що законодавча база для впровадження інформаційної доступності існує, проте не надані конкретні механізми для її реалізації. За розроблення, підтримку й фінансування сайту мають відповідати школи, насправді вебресурс зазвичай створюють приватні компанії, які, однак, у подальшому не надають підтримки в разі звернення закладу з технічних питань. Оцифровування документів та їх своєчасне опублікування, моніторинг нових законів і постанов, регулярне наповнення сайту контентом та інформацією потребують окремих фахівців з інформатизації [2], проте через брак кадрів і фінансування таку роботу виконують учителі-інформатики, не отримуючи належної доплати.

Недоліки, зафіксовані під час дослідження, доводять необхідність розроблення практичних заходів для покращення доступності інформації на вебресурсах шкіл. З огляду на це, сформульовано такі рекомендації:

- упровадити механізми індексації документів ЗЗСО, що вможливить пошук потрібних документів за ключовими словами;
- створити єдиний доменний простір для сайту закладів загальної середньої освіти, надати доступ до нього школам;
- розробити конструктор сайтів із системою плагінів для простого створення та зручної підтримки вебресурсу, що забезпечить єдині стандарти;
- увести окрему посаду фахівця з питань інформатизації, унормувати його посадові обов'язки та функції.

Очікувано, що роботу з упровадження зазначених пунктів візьме на себе Міністерство освіти та науки України, Міністерство цифрової трансформації України.

Отже, нині Україна перебуває на початковому етапі впровадження інформаційної доступності через незавершену цифровізацію шкільних вебресурсів, недостатність сучасного обладнання і технологій та брак фахівців. Завершення цього етапу створить основу для подальших дій – адаптації інформації до потреб дітей з ООП та їхніх батьків.

Список використаних джерел:

1. Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року: розпорядження Кабінету Міністрів України; Стратегія від 14.04.2021 № 366-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text> (дата звернення: 7.11.2025).

2. Кабмін встановив доплату за ведення вебсайту закладу освіти. URL: <https://eo.gov.ua/kabmin-vstanovyv-doplatu-za-vedennia-vebsaytu-zakladu-osvity/2022/01/12/> (дата звернення: 7.11.2025).

Богдана Турко
доктор філософії,
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти,
факультет педагогічної освіти,
Львівський національний університет імені Івана Франка
Юліанна Кізима
студентка IV курсу,
кафедра початкової та дошкільної освіти,
факультет педагогічної освіти,
Львівський національний університет імені Івана Франка

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Інклюзивна освіта є важливим напрямком розвитку сучасної освітньої системи, оскільки забезпечує рівний доступ до навчання для всіх дітей, в тому числі тих, хто має особливі освітні потреби. Для впровадження діяльнісного підходу в інклюзивному середовищі потрібно створити психологічні умови, які допомагають дитині розвиватися, навчатися соціальним навичкам і адаптуватися до освітнього процесу [4, с. 5-15].

Психологічна готовність вчителів є основою успішної реалізації діяльнісного підходу, адже педагоги володіють знаннями про особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами, уміннями підбирати навчальні завдання відповідно до особливостей кожного учня, підтримувати позитивну атмосферу у класі та створювати відчуття довіри та безпеки. Також важливо мати емпатію, терпіння, уміння аналізувати та вдосконалювати свою роботу, щоб ефективно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу [3, с. 20].

Психологічна готність дітей полягає в розвитку самооцінки, впевненості у собі, здатності самостійно регулювати емоції та вміння керувати своїм станом. Особливо важливо розвивати внутрішню мотивацію, зацікавити дітей у вченні, створити умови для того, щоб вони активно виконували завдання з метою реалізації процесу навчання. Позитивна емоційна та психологічна атмосфера у процесі якої діти вчаться поважати одне одного та підтримувати, допомагає їм більше включатися в суспільне життя та зменшувати стрес [2, с.20].

Практичний підхід до навчання передбачає, щоб діти активно взаємодіяли через гру, практичну роботу, проєкти, що розвивають пізнавальну активність, навички критичного мислення, творчість і співпраці. Для дітей з різними особливостями навчання необхідно створювати індивідуальні та адаптовані навчальні завдання, використовувати спеціальні матеріали, технології та засоби комунікації. Наприклад, дітям з порушеннями слуху потрібно використовувати жестову мову та візуальні навчальні матеріали, а дітям з порушеннями зору – тактильні та аудіальні ресурси [1, с. 50].

Психологічна підтримка вчителів, учнів та їхніх родин відіграватиме важливу роль у реалізації діяльнісного підходу. Психологи визначають стан емоцій та психіки дітей, створюють програми, щоб допомогти їм, надають поради вчителям та батькам про методи навчання та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами. Робота з родинами допомагає забезпечити комплексний підхід до розвитку дитини та створення її особистого плану навчання [5, с. 10].

Отже, сучасні технології є додатковим інструментом для реалізації діяльнісного підходу. Вони дозволяють знайти підхід до кожного учня особисто, розвивати цифрові навички та підвищувати інтерес до навчання. Навчання через проєктні, дослідницькі завдання та інтерактивні методи сприяє активізації учнів, створює умови для розвитку здібностей. Таким чином, для ефективної реалізації діяльнісного підходу в інклюзивному середовищі потрібно, щоб була готовність вчителів та учнів, позитивна атмосфера, індивідуалізація навчання, психологічна підтримка та взаємодія з родинами. Умови, які вони створюють, допомагають

дітям з особливими освітніми потребами вдосконалювати соціальні та розумові навички, викладати власну позицію в освітньому процесі.

Список використаних джерел:

1. Колупаєва, А. А., Таранченко, О. М. (2019). *Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі*. Харків: Вид-во «Ранок».
2. Томашевська, Н. К. (2023). *Психологічні особливості інклюзивної освіти*. Чернівці: Чернівецький національний університет.
3. Кириленко, В. Г. (2024). *Інклюзивна освіта: психолого-педагогічний аспект*. Київ: Київський національний лінгвістичний університет.
4. Міністерство освіти і науки України. (2023). *Інклюзивна освіта*.
5. Бірюкова, К. (2021). *Зміст інклюзивної компетентності психолога як учасника освітнього процесу*.

Богдана Турко

доктор філософії,

доцент кафедри початкової та дошкільної освіти,

факультет педагогічної освіти,

Львівський національний університет імені Івана Франка

Анна Кравчишин

студентка IV курсу,

кафедра початкової та дошкільної освіти

факультет педагогічної освіти,

Львівський національний університет імені Івана Франка

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОСНОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Сучасна система освіти України орієнтована на формування компетентної, активної, творчої особистості, здатної адаптуватися до швидких змін суспільства. Важливе місце у цьому процесі займає діяльнісний підхід, який передбачає активну участь учня у навчанні, засвоєння знань через практичну діяльність, взаємодію та досвід. В інклюзивному освітньому середовищі такий підхід набуває особливої актуальності, оскільки дозволяє врахувати індивідуальні можливості кожної дитини та сприяє її успішній соціалізації. Освітня концепція діяльності учнів трансформує роль учителя — з передавача знань він перетворюється на наставника та координатора навчального процесу. У центрі освітнього процесу перебуває сама дитина, її потреби, здібності та

особистий темп розвитку. Діяльнісний підхід дозволяє не просто засвоювати інформацію, а й розвивати критичне мислення, креативність та вміння приймати рішення [1, с. 34].

Одним із найефективніших засобів реалізації діяльнісного підходу є ігрова діяльність, яка поєднує навчання з емоційним, соціальним і пізнавальним розвитком дитини. Гра, за словами Л. Виготського, є провідною діяльністю молодшого шкільного віку, у якій формуються основні психічні функції, розвивається мислення, мовлення, уява, емоційна сфера. Саме через гру дитина входить у світ соціальних ролей, норм, правил, набуває навичок взаємодії та самоконтролю [2, с. 27].

В умовах інклюзивного навчання гра виступає не лише методом, а й засобом інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у спільну діяльність. Ігрова форма знімає напруження, допомагає подолати бар'єри у спілкуванні, стимулює емоційний відгук, дає можливість проявити індивідуальні здібності. Для дітей із порушеннями мовлення, опорно-рухового апарату або емоційно-вольової сфери гра стає засобом самовираження, розвитку впевненості та мотивації до навчання [5, с. 75].

У рамках діяльнісного підходу ігрова діяльність розглядається як **організаційна форма пізнавальної активності**, у якій дитина стає суб'єктом власного навчання. Через ігрові ситуації діти спостерігають, досліджують, ставлять питання, співпрацюють і шукають рішення. Це сприяє формуванню ключових компетентностей, зокрема комунікативної, соціальної, інформаційної та громадянської. У процесі гри розвиваються не лише інтелектуальні, а й емоційно-вольові якості: наполегливість, відповідальність, уміння працювати в команді. Таким чином, гра виступає своєрідним тренінгом життєвих навичок, що формують основи успішної соціальної адаптації [3, с. 63].

Особливу роль у впровадженні ігрових технологій відіграє педагогічний дизайн гри, який має враховувати вікові, психофізичні та індивідуальні особливості дітей. Ефективними в інклюзивному класі є такі види ігор:

- дидактичні ігри, що сприяють засвоєнню навчального матеріалу через пізнавальні завдання (наприклад, “Чарівні картки”, “Знайди пару”);
- сюжетно-рольові ігри, які розвивають мовлення, емпатію та соціальні навички (“Магазин”, “Подорож у країну Добра”);
- рухливі ігри, що допомагають зняти психоемоційне напруження, зміцнюють командний дух;
- інтерактивні ігри та цифрові симуляції, які формують ІК-компетентність і мотивують дітей до пізнання.

Вчитель у грі виступає не контролером, а партнером і фасилітатором, який підтримує ініціативу дітей, створює атмосферу прийняття й довіри, модерує процес взаємодії. Його завдання — забезпечити можливість участі кожної дитини, незалежно від її рівня розвитку, та організувати зворотний зв’язок, що сприятиме усвідомленню результатів діяльності. Успіх ігрової діяльності залежить від педагогічної майстерності вчителя, його здатності гнучко реагувати на потреби дітей та створювати ситуації успіху. Учитель має не лише навчати, а й надихати, бути прикладом позитивної взаємодії та підтримки.

Ігрова діяльність також є дієвим інструментом формування інклюзивної культури у класі. Спільні ігри сприяють толерантності, взаємоповазі, розумінню потреб інших. Це допомагає зменшити упередження, зміцнити почуття спільності та підтримки серед учнів. Таким чином, гра виконує не лише освітню, а й виховну функцію, формуючи гуманістичні цінності. Через гру діти вчаться приймати різноманітність як природне явище, що формує їхню громадянську зрілість і моральну відповідальність. Інклюзивна гра виховує у школярів емпатію, доброзичливість та готовність допомогти іншим [2, с. 89].

Варто зазначити, що застосування гри у діяльнісному підході потребує методичної підготовки педагога. Важливо розробити систему ігрових завдань різного рівня складності, забезпечити наочний і цифровий матеріал, адаптувати інструкції та правила до можливостей кожної дитини.

Сучасна педагогіка активно використовує технології гейміфікації, які поєднують навчальні цілі з елементами гри: бали, рівні, нагороди, віртуальні

історії. Такі підходи підвищують мотивацію, залученість та емоційне задоволення від процесу навчання. Підготовлений педагог уміє використовувати гру як засіб формування компетентностей, що виходять за межі предметного змісту — це комунікація, креативність, критичне мислення. Саме тому підготовка майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі має включати вивчення методики ігрового навчання [3, с. 64].

Отже, ігрова діяльність у системі інклюзивної освіти є основою реалізації діяльнісного підходу, оскільки забезпечує активну участь дитини у навчальному процесі, сприяє розвитку її пізнавальної, емоційної та соціальної сфер, формує ключові компетентності та навички взаємодії. Через гру дитина не лише засвоює знання, а й переживає позитивний досвід співпраці, самостійності, відповідальності. Саме гра створює умови для природного, гармонійного розвитку та рівних можливостей кожного учня у навчальному середовищі.

Список використаних джерел:

1. Бондар, Т. І. (2022). *Ігрові технології в інклюзивному навчанні молодших школярів*. Педагогічний альманах, (52), 34–38.
2. Виготський, Л. С. (2005). *Гра та її роль у психічному розвитку дитини*. Київ: Основи.
3. Литвиненко, І. М. (2020). *Ігрові технології у системі діяльнісного підходу в інклюзивному освітньому середовищі*. Молодь і ринок, 7(186), 61–65.
4. Сухомлинська, О. В. (2021). *Інноваційні технології в початковій освіті: діяльнісний і компетентнісний підходи*. Київ: Педагогічна думка.
5. Юрченко, Г. В. (2024). *Інтерактивні методи навчання в умовах інклюзивної освіти: досвід та перспективи*. Педагогічна думка, (2), 74–79.

Ірина Фаловська

кандидат економічних наук, доцент,
доцентка кафедри загальної педагогіки,
психології та методики початкової освіти
Луцький педагогічний інститут

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Емоційний розвиток є провідною складовою онтогенезу та інтегральною

частиною емоційного інтелекту особистості. Слід зазначити, що формування психічних функцій у дітей із інтелектуальними порушеннями має суттєві якісні відмінності від типового розвитку. Дисфункція емоційно-вольової сфери у цієї когорти дітей, як правило, кваліфікується як вторинне відхилення, яке виникає та формується на ґрунті первинного та значного дефіциту пізнавальної та інтелектуальної сфер [2]

Емоційний розвиток, як ключовий компонент емоційного інтелекту, у дітей з інтелектуальними порушеннями (ІП) істотно ускладнений внаслідок первинного ураження пізнавальної сфери (сприйняття, мислення, пам'яті). Це призводить до формування вторинних відхилень у навчанні та в емоційно-вольовій сфері, які проявляються в таких ключових особливостях:

- примітивність та недиференційованість емоцій: Емоційні реакції часто обмежуються полюсами "подобається/не подобається", "задоволення/незадоволення", без здатності відчувати та розрізняти тонкі відтінки почуттів (наприклад, складні вищі почуття: обов'язку, емпатії, совісті).
- неадекватність та нестійкість: Емоції можуть бути інертними (застрягання на одному настрої) або, навпаки, лабільними (швидка і непередбачувана зміна настрою). Реакції часто не відповідають силі подразника.
- порушення вольової регуляції: Це виражається у зниженні ініціативи, несаможитності та імпульсивності. Діти мають труднощі з підпорядкуванням своїх бажань віддаленій меті, що ускладнює цілеспрямовану діяльність та соціальну адаптацію.
- слабка критичність та недостатня чутливість до оцінки: Знижена чутливість до похвали чи зауважень, що ускладнює формування механізмів самоконтролю та корекції поведінки на основі соціальної оцінки [2].

Розвиток емоцій та бажання до пізнання у навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями обумовлений, насамперед, специфікою структури дефекту – наявністю недорозвитку інтелекту та афективно вольової сфери, значними утрудненнями у формуванні вищих потреб і мотивів. Емоційний розвиток є фундаментальною складовою формування емоційного

інтелекту та особистості дитини. У контексті інтелектуальних порушень (ІП), порушення емоційно-вольової сфери не є первинною вадою, а виникають як вторинний системний дефект [1]

Первинність інтелектуального дефіциту: передбачає значне ураження пізнавальної та інтелектуальної сфери (первинна вада) обмежує здатність дитини до осмислення, аналізу та інтеграції емоційного досвіду.

Формування вторинного дефекту: відображає недостатність пізнавальних функцій, що призводить до примітивності, недиференційованості та лабільності емоцій, а також до порушень вольової регуляції (імпульсивність, зниження цілеспрямованості).

Необхідність корекційної роботи: оскільки порушення емоційно-вольової сфери є вторинними, вони піддаються корекції. Успіх корекційно-розвивальної роботи залежить від систематичного та цілеспрямованого втручання, що включає:

Таким чином, ці порушення не є прямим наслідком біологічного дефекту, а є системним вторинним утворенням, яке вимагає цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи. [4]

Нерозривний зв'язок емоцій з пізнавальними процесами, їх включення у будь-яку дію, дозволяють віднести емоції до найважливіших регуляторних процесів психіки. Разом з тим інтегративність і неоднозначність функцій емоцій створюють значні складнощі на шляху дослідження їх природи.

Компетентно організований педагогічний процес, має спрямовуватися на готовність педагогів до поглибленої роботи щодо формування емоційного розвитку дітей: мотивувати дітей відкрито виражати свої почуття, розвивати соціальні емоції та мотиви, які сприяють налагодженню міжособистісних стосунків з дорослими та однолітками.

Список використаних джерел:

1. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С.Л. Гумецької. Харків : Віват, 2018. 512 с.
2. Розвиток емоційної сфери дітей: сутність та специфіка : навч.-метод. посіб. / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини ; уклад. Н.Д. Трофайла. – Умань : Візаві, 2021. – 135 с.

3. Розвиток та формування емоційної сфери дітей. URL: <http://referat-ok.com.ua/work/rozvitokta-formuvannja-emosijnoi-sfe/> (дата звернення 29.10.2025)

4. Трофаїла Наталія Дмитрівна. Психологічні особливості емоційного розвитку дітей дошкільного віку. International Science Journal of Education & Linguistics. Vol. 3, No. 5, 2024, pp. 17-25. doi:10.46299/j.isjel.20240305.03. (дата звернення 29.10.2025).

Тамара Харьковська

спеціальність 013 Початкова освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ США: ЕТАПИ РОЗВИТКУ

Становлення інклюзивної освіти є важливим етапом розвитку демократичного суспільства, яке визнає право кожної дитини на рівний доступ до якісної освіти. У США система інклюзивного навчання формувалася поступово, долаючи соціальні, політичні та освітні бар'єри. Психолого-педагогічний супровід дітей з інвалідністю став невід'ємним компонентом американської початкової школи, а його нормативно-правове забезпечення створило міцне підґрунтя для реалізації принципів рівності на основі гуманізму.

У вітчизняному психолого-педагогічному дискурсі вирізняють дослідників, які вивчали тенденції розвитку інклюзивної освіти у США: Т. Бондар студіювала генезу, теоретичні засади, тенденції розвитку інклюзивної освіти США; О. Таранченко, Т. Сак, Л. Шум, В. Бондар, І. Іванова, О. Мартиненко, Н. Софій аналізують адаптацію американської законодавчої моделі інклюзивної освіти до українського контексту; О. Кононко досліджує психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами у школі та методи його правового забезпечення. Окрім вітчизняних дослідників питання розвитку інклюзивної перебувають у фокусі наукових пошуків таких науковців, як М. Вінзер (M. Winzer), К. Бос (C. Bos), А. Гартнер (A. Gartner), Дж. Дей (G. Dei), Е. Джеймс (I. James), М. Ейнскоу (M. Ainscow), Х. Зінн (H. Zinn), Д. Ліпські (D. Lipsky), Дж. Шамм (J. Schumm) Т. Скртік (T. Skrtic) та ін.

Ідея забезпечення рівного доступу до освіти була предметом пошуку таких науковців, як Д. Верстеген (D. Verstegen), Е. Мошер (E. Mosher), А. Хастінгс (A. Hastings), Дж. Вагонер (J. Wagoner) та ін.; різні аспекти підготовки вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами досліджували Т. Галадет (T. Gallaudet), Дж. Кларк (J. Clarke), А. Белл (A. Bell), Л. Айдол (L. Idol), Дж. Саленд (J. Salend), С. Кірк (S. Kirk), Дж. Галахер (J. Gallagher) та ін.

Варто підкреслити, що у законодавчій базі США термін «інклюзивна освіта» не вживається. Замість нього загальноприйнятим є термін найменш обмежувальне середовище «the least restrictive environment» [1]. Процес формування найменш обмежувального середовища у США пройшов кілька історичних етапів, для кожного з яких були характерні економічні, соціальні й політичні виклики.

Науковець М. Вінцер (M. Winzer) виокремлює декілька етапів, що відрефлектовують траєкторію розвитку інклюзивної освіти. Перший етап охоплював 1960-х роки і мав назву «етап сегрегації», коли створювались і відкривались перші школи для осіб з інвалідністю, а саме для дітей із порушеннями слуху та зору. Оскільки ці заклади існували відокремлено від загальної системи освіти, на цьому етапі відбувалося фактичне відокремлення та маргіналізація дітей з особливими освітніми потребами. Лише третина таких дітей мала доступ до спеціальної освіти, що спричинило хвилю громадських протестів і вимог батьків створити рівні можливості для їхніх дітей [2].

У цей період, а саме у 1962 році психолог С. Кірк (S. Kirk) увів термін «learning disability» («труднощі у навчанні»), що маркував дітей, які мали труднощі у мовленні, письмі, читанні чи арифметичних навичках не через психічні розлади, а через нейропсихологічні порушення. Цей термін став рушійним для подальшого розвитку спеціальної педагогіки та інклюзивної освіти [6].

Другий етап продовжувався із 1968 по 1975 роки і мав назву «етап нормалізації». На цьому етапі у США зростає усвідомлення необхідності створення умов для навчання дітей з незначними порушеннями слуху, зору та

емоційного розвитку. На цьому етапі важливим кроком стало ухвалення у 1969 році Закону «Про особливі освітні потреби» та у 1970 році Закону «Про освіту осіб з фізичними або розумовими вадами» (термінологія відрефлектовує особливості етапу). Проте лише в 1975 році набув чинності віховий для розвитку психолого-педагогічного супроводу закон, який має назву «Public Law 94–142» або «Education for All Handicapped Children Act», який гарантував дітям з інвалідністю безкоштовну освіту в найменш обмежувальному середовищі («Least Restrictive Environment», LRE) [7]. Цей закон став правовою основою для формування сучасної моделі інклюзивного навчання, оскільки визначив поняття особливі труднощі у навчанні («Specific Learning Disabilities», SLD) і зобов'язав школи створювати індивідуальні освітні програми (IEP) для таких учнів.

Наступний етап охоплює часовий проміжок із 1975 по 1983 роки і мав назву «етап мейнстрімінгу». Цей етап характеризувався інтеграцією дітей з особливими освітніми потребами до звичайних шкіл. Проте реалізація цього процесу супроводжувалася низкою труднощів: відсутністю чітких методичних рекомендацій, недостатньою підготовкою педагогів і нечітким тлумаченням поняття «найменш обмежувальне середовище». Питання про те, якою мірою діти з особливими потребами мають бути залучені до звичайних класів, викликало активні дискусії. Водночас уряд наполягав, що інклюзія повинна стати базовим принципом освіти, а розділення учнів можливе лише у виняткових випадках [5].

Періодом утвердження інклюзивної освіти став етап із 1983 по 2004 роки, що отримав назву «етап інклюзивного навчання» і характеризувався спільним навчанням осіб з особливими потребами з однолітками зі звичайним розвитком. Інклюзивна форма навчання – це спосіб організації навчальної діяльності, що передбачає роботу вчителя з учнями різного рівня психофізичного розвитку в умовах аудиторного і позааудиторного навчання. Учитель працює окремо з учнем з особливими потребами і водночас може навчати групу учнів зі звичайним розвитком, застосовуючи інклюзивні моделі навчання.

У 1990 році федеральний Закон «Про освіту осіб з ООП» (IDEA) вперше витлумачує поняття «дитина з особливими освітніми потребами», що прийшло

на зміну вилученому терміну «дитина з вадами». Ухвалений у 1995 році Закон «Про навчання осіб з порушеннями психофізичного розвитку» доповнює положення Закону «Про освіту осіб з ООП». Саме ці два документи складають нормативно-правову основу для реформування системи освіти дітей з інвалідністю і впровадження інклюзивного навчання в масових школах США. Ці документи законодавчо визначають шість принципів надання психолого-педагогічного супроводу, до яких належать: безоплатне здобуття освіти відповідного рівня; належне оцінювання можливостей і досягнень дитини; розробка індивідуального навчального плану; створення сприятливого освітнього середовища; участь батьків в ухваленні рішень; процесуальні гарантії [4].

Починаючи з 2004 року і дотепер, у США діє змішана система навчання – комплексна інклюзивна освітня система. Саме ця сучасна теорія стала філософією інклюзивного навчання, оскільки визнає та враховує відмінності між людьми за будь-якою ознакою і зорієнтована на задоволення потреб, що мають різне підґрунтя та виникли за різних обставин. проблеми інклюзивного навчання залишаються складними та неоднозначними. [3, с.161–162]

Американська модель інклюзії спирається на принципи партнерства, комплексної підтримки й міждисциплінарної взаємодії. Психолого-педагогічний супровід охоплює такі напрями: психологічна діагностика особливостей розвитку дитини; планування індивідуальної освітньої траєкторії (ІЕР); емоційна та соціальна підтримка учня і його родини; консультування педагогів щодо адаптації освітнього процесу; постійний моніторинг успішності та психологічного стану дитини.

Такий підхід забезпечує всебічний розвиток учнів і створює умови для рівного доступу до якісної освіти.

Отже, становлення інклюзивної освіти у США є результатом тривалої еволюції освітньої політики, що пройшла шлях від сегрегації до сучасної моделі комплексної інклюзії. На кожному історичному етапі – від ізоляції дітей з інвалідністю до утвердження рівноправного навчання у загальноосвітньому

просторі – змінювалися підходи, терміни, нормативно-правові акти та педагогічні практики. Важливу роль у цьому процесі відіграло формування концепції найменш обмежувального середовища (LRE), яка стала фундаментом законодавчої моделі США та визначала умови інтеграції та інклюзивного навчання. Сучасний етап розвитку інклюзії у США є прикладом для інших країн, адже базується на ідеях рівності, гуманізму, партнерства та поваги до людської різноманітності. Україна, спираючись на напрацювання вітчизняних і зарубіжних учених, має потенціал успішно адаптувати ці принципи, формуючи власну ефективну модель інклюзивної освіти.

Список використаних джерел:

1. Бондар Т. Теоретичні засади реалізації концепції інклюзивної освіти. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2014. II (18), Issue 37. P. 41–44.
2. Вінцер М. А. *The History of Special Education: From Isolation to Integration*. Springfield : Charles C Thomas Publisher, 1993. 383 p.
3. Шумаєва С., Коваленко С. Історія інклюзивних освітніх практик у США. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2021. Вип. 1. С. 161–162.
4. Americans with Disabilities Act (ADA), 1990.
5. Education for All Handicapped Children Act. 1975. Public Law 94-142.
6. Kirk, S. A. *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin. 1962.
7. Section 504 of the Rehabilitation Act. 1973.

Аліна Шкурина

спеціальність АЗ Початкова освіта,
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛІЄНТНОСТІ У ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ ВІЙНИ ЯК СТРАТЕГІЧНЕ ЗАВДАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Сучасний контекст функціонування системи інклюзивної освіти в Україні в умовах війни вимагає кардинального переосмислення її стратегічних пріоритетів. Якщо у мирний час основний фокус був зосереджений на забезпеченні академічного доступу та соціалізації, то в умовах екстремальних викликів війни на перший план виходить фундаментальне завдання –

формування та зміцнення психологічної резилієнтності (стійкості) у здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. Це завдання є не лише педагогічним, а й гуманітарним імперативом, критично важливим для збереження ментального здоров'я та життєздатності найвразливішої частини дитячого населення.

М. Марковська підкреслює, що війна та хронічний стрес руйнують базове відчуття безпеки дітей з ООП, що потребує спеціальних психосоціальних підходів [1]. О. Романчук зазначає, що розвиток резилієнтності можливий лише за умови підтримки дорослих і формування навичок саморегуляції [2]. І. Сухіна обґрунтовує, що формування резилієнтності батьків дітей з ООП є ключовою умовою адаптації сім'ї до кризових обставин [3]. Також доводить, що психологічна стійкість батьків безпосередньо впливає на благополуччя дітей з ООП в умовах війни [4].

Резилієнтність у психолого-педагогічному дискурсі тлумачиться не як статична риса, а як динамічний процес позитивної адаптації, здатність особистості ефективно долати значні стресори та зберігати внутрішню рівновагу, використовуючи набутий травматичний досвід як каталізатор для особистісного зростання [5]. Для дітей з ООП це поняття набуває особливої значущості. Вони демонструють підвищену вразливість до наслідків військової травматизації порівняно з їхніми однолітками, що обумовлено низкою нейробіологічних, сенсорних та комунікативних факторів.

Порушення звичного режиму та рутини, що є наслідком військових дій, релокації чи частого перебування в укриттях, для дітей з розладами аутистичного спектру, синдромом дефіциту уваги та гіперактивності або інтелектуальними порушеннями, викликає гостру дезадаптивну реакцію. Цей хаос підриває їхнє базове відчуття контролю та передбачуваності, що є основою їхньої емоційної стабільності. Крім того, сенсорне перевантаження, спричинене гучними звуками сирен, вибухів та загальною атмосферою тривоги, інтенсифікує наявні сенсорні дисфункції, часто призводячи до криз саморегуляції, аутоагресії або стійких поведінкових порушень. Діти з мовленнєвими чи комунікативними труднощами, які не можуть вербалізувати свій страх чи пережитий травматичний досвід,

схильні до накопичення внутрішнього напруження, що підвищує ризик розвитку посттравматичних стресових розладів або соматичних проявів тривоги [1].

У цьому контексті інклюзивна освіта виступає як критично важливий фактор захисту. Вона надає дитині структуроване, прогнозоване та підтримуюче середовище, яке функціонує як стабілізуючий «якір» посеред загальної нестабільності. Принципи індивідуалізації, закладені в інклюзії, дозволяють цілеспрямовано працювати не лише з освітніми, а й з психосоціальними дефіцитами, що були спричинені війною.

Ефективна робота з резилієнтністю вимагає не просто додаткових занять, а глибокої трансформації усіх елементів освітнього процесу, починаючи з основного документа – індивідуальної програми розвитку (ІПР). Зокрема:

1. Переформатування індивідуальної програми розвитку. ІПР має бути динамічно адаптована, інтегруючи цілі, сфокусовані на соціально-емоційному навчанні та навичках саморегуляції. До обов'язкових завдань включаються: оволодіння простими техніками «заземлення» (наприклад, фокусування на диханні, використання сенсорних предметів), розвиток навичок ідентифікації та коректного вираження своїх емоцій, а також відновлення самооцінки та відчуття власної ефективності, які часто руйнуються внаслідок пережитого безсилля. З метою зниження академічного тиску та врахування освітніх втрат, спричинених частими перервами на тривогу чи релокацію, необхідно також забезпечити гнучкість графіків та перейти до формувального оцінювання, яке фокусується на прогресі, а не на порівнянні з нормативними показниками [2].

2. Впровадження травмо-інформованого підходу. Цей підхід є методологічною основою для всіх учасників інклюзивного процесу. Він передбачає, що вся поведінка дитини (навіть та, що виглядає як «неслухняність» чи «агресія») має сприйматися через призму можливої травматизації. Освітній заклад має гарантувати фізичну та психологічну безпеку, що реалізується через створення чітких, візуально підкріплених протоколів дій під час повітряних тривог, облаштування «куточків спокою» в укриттях та класах, де дитина може відновити сенсорну рівновагу. Прогнозованість освітнього середовища, через

максимальне відновлення щоденних рутин та структурованих графіків, є ключовим терапевтичним фактором.

3. Психологи, логопеди та корекційні педагоги ІРЦ повинні активно застосовувати методики, які дозволяють дитині невербально опрацювати травматичний досвід, оскільки травма часто «заморожує» мовленнєві центри. Це включає елементи арт-терапії (малювання переживань, робота з глиною чи піском), ігротерапії для відігравання ситуацій страху та відновлення контролю, а також роботу із сенсорною інтеграцією для допомоги нервовій системі дитини в ефективній обробці надлишкових зовнішніх подразників, що прямо підвищує її стресостійкість [2].

Ефективність цих механізмів безпосередньо залежить від компетентності та власної резилієнтності педагогічних кадрів. Роль асистента вчителя, особливо в умовах релокації та онлайн-навчання, виходить за рамки академічної допомоги. Асистент стає «емоційним якорем», який повинен володіти навичками раннього виявлення ознак дистресу та методами надання першої психологічної допомоги дитині прямо під час уроку чи в укритті. Їхнє навчання має бути сфокусоване на практичних техніках «заземлення» та підтримки емоційної регуляції.

Необхідне впровадження системного підвищення кваліфікації для всіх педагогів, а не лише для фахівців ІРЦ. Програми повинні включати ґрунтовні знання про нейробіологію травми, її вплив на когнітивні функції, пам'ять і поведінку. Таке розуміння запобігатиме неадекватній реакції вчителя на дезадаптивну поведінку дитини (наприклад, не сприймати роздратування як «неслухняність», а як прояв стресу), що є критичним для збереження довіри та безпеки в класі.

Педагоги, які працюють у прифронтових зонах або з внутрішньо переміщеними дітьми, самі перебувають у стані хронічного стресу [1]. Система інклюзивної освіти повинна надавати їм супервізійну та психологічну підтримку, запобігаючи професійному вигоранню та забезпечуючи їхній власний ресурс для ефективної роботи з дитячою травмою.

Розвиток резилієнтності дитини безпосередньо пов'язаний зі стійкістю її

родини. Освітні заклади мають ініціювати групи підтримки для батьків дітей з ООП, надаючи їм інформацію, навчаючи технікам саморегуляції та зміцнюючи їхню здатність створювати спокійне і передбачуване домашнє середовище. На рівні громади це вимагає міжвідомчої співпраці з соціальним захистом та медичними установами для створення чітких алгоритмів направлення дітей із ознаками глибокої травматизації до спеціалізованих клінічних психологів [3; 4].

Таким чином, формування резилієнтності у дітей з ООП в умовах війни є комплексною, багатовимірною інвестицією в людський капітал. Воно вимагає одночасного, скоординованого втручання на індивідуальному, педагогічному, сімейному та системному рівнях. Інклюзивна освіта, використовуючи принципи індивідуалізації, гнучкості та ресурсної підтримки, має стати стратегічним інструментом не лише доступу до знань, а й захисту психічного здоров'я. Успіх у цьому завданні визначить не лише якість життя цих дітей сьогодні, але й їхню здатність до повноцінної реінтеграції та участі у відновленні країни у післявоєнний період, забезпечуючи формування покоління, яке, попри травму, зможе бути життєздатним і стійким.

Список використаних джерел:

1. Марковська М. Стрес і психологічна травма. Що з нами відбувається зараз. 2022. URL: <https://nus.org.ua/2022/04/07/stres-i-psychologichna-travma-shho-z-namy-vidbuvayetsya-zaraz/>
2. Романчук О. Як берегти і плекати психологічну стійкість в умовах тривалої війни. 2022. URL: <https://i-cbt.org.ua/resilience-endurance/>
3. Сухіна І. В. Методичні основи психологічного супроводу батьків дітей з ООП: формування резильєнтності: практ. посіб. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. 114 с.
4. Сухіна І. В. Розвиток резилієнтності у батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю 9 листопада 2022 р. / за ред. Т.О. Докучиної, відп. секретар О.І. Дмитрієва. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2022. С. 213-215.
5. Luthar S. S., Cicchetti D., Becker B. The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. Child Dev. 2000. №71, 543–562. DOI: 10.1111/1467-8624.00164

Валерія Штрейфер

спеціальність 013 Початкова освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

ОРГАНІЗАЦІЯ ПАРТНЕРСЬКОЇ КОМАНДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГІЧНОГО СУПРОВОДУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В УКРАЇНІ

Організація партнерської команди психолого-педагогічного супроводу у початковій школі України набуває значного значення у сучасних умовах розвитку системи освіти. Відповідно до сучасних освітніх реформ, початкова школа виступає базовим рівнем формування компетентностей, соціально-емоційного розвитку та адаптації дітей до навчального середовища. Під час навчання учні початкової школи стикаються з різними викликами, пов'язаними із соціальною взаємодією, емоційними станами, мотивацією до навчання та потребою у підтримці індивідуального розвитку. Особливо це актуально в контексті впровадження інклюзивної освіти, яка передбачає наявність учнів з різними освітніми потребами та рівнями розвитку [1].

Партнерська команда психолого-педагогічного супроводу включає психолога, вчителя та представників родини учня, взаємодія яких спрямована на забезпечення комплексного розвитку дитини та ефективної адаптації до освітнього процесу в початковій школі [2]. Спільна робота фахівців дозволяє систематично виявляти труднощі у навчанні та поведінці, формувати індивідуальні плани розвитку, проводити своєчасну корекцію та підтримку. Взаємодія членів команди також забезпечує координацію дій та обмін інформацією, що підвищує результативність освітнього процесу та соціально-емоційного розвитку дітей [3].

Проблема дослідження полягає у відсутності в Україні єдиної методики організації партнерської команди психолого-педагогічного супроводу у початковій школі. Існуючі підходи до взаємодії між психологом, вчителем та батьками носять фрагментарний характер і не завжди враховують комплексно потреби учнів [3]. Недостатній рівень координації та формалізації роботи команди призводить до того, що освітній процес не завжди відповідає вимогам

розвитку кожної дитини, особливо у випадку учнів з особливими освітніми потребами [2]. Виникає потреба у розробленні структурованого механізму партнерства, який дозволить підвищити ефективність навчання, забезпечити комплексний психолого-педагогічний супровід та сприяти всебічному розвитку учнів початкової школи.

У рамках дослідження було проведено опитування з вчителями, психологами та батьками учнів початкових класів, що дозволило отримати комплексне уявлення про організацію партнерської команди психолого-педагогічного супроводу у реальних умовах українських шкіл. Опитування включало запитання щодо особливостей взаємодії між членами команди, рівня координації дій та задоволеності результатами співпраці.

Результати опитування показали, що більшість педагогів і психологів оцінюють важливість партнерської роботи у початковій школі як високу. 85 % респондентів зазначили, що ефективна взаємодія між учителем, психологом та батьками сприяє своєчасному виявленню навчальних та поведінкових труднощів учнів. Водночас 62 % учителів відзначили нестачу чітко визначених алгоритмів роботи команди та недостатній рівень координації дій між членами ППС.

Серед батьків 78 % вказали на потребу у більш активному залученні до процесу психолого-педагогічного супроводу та регулярному обміні інформацією щодо розвитку дитини. 54 % батьків відзначили, що не завжди отримують рекомендації або пояснення щодо підтримки навчання та емоційного розвитку дитини вдома.

Отримані результати надали підстави для формулювання рекомендацій щодо оптимізації роботи партнерських команд психолого-педагогічного супроводу, підвищення ефективності комунікації між учасниками та забезпечення системного підходу до розвитку та підтримки учнів початкової школи.

На основі аналізу результатів опитування діяльності існуючих команд психолого-педагогічного супроводу визначено низку рекомендацій, спрямованих на підвищення ефективності роботи команд, покращення

комунікації між учасниками та забезпечення системного підходу до розвитку та підтримки учнів початкової школи.

Необхідно впровадити чітко структуровані алгоритми організації командної діяльності, які передбачають визначення ролей та обов'язків кожного учасника: психолога, учителя, логопеда (за потреби) та представників родини. Формалізація цих процесів сприяє підвищенню узгодженості дій та дозволяє уникати дублювання заходів.

Доцільно забезпечити регулярні планові зустрічі членів команди, під час яких здійснюється обмін інформацією про прогрес учнів, обговорення корекційних заходів та прийняття рішень щодо індивідуальних планів розвитку. Впровадження системи фіксування результатів спостережень і рекомендацій у спільних документах забезпечує доступність інформації для всіх учасників та зберігає цілісність даних.

Варто розробити стандартизовані форми взаємодії з батьками, включаючи інструкції щодо залучення до освітнього процесу, регулярні консультації та поради щодо підтримки навчання та соціально-емоційного розвитку дитини вдома. Такий підхід забезпечує комплексний супровід учня та формує партнерські стосунки між родиною та школою.

Важливо проводити систематичне підвищення кваліфікації членів команд щодо сучасних методів психолого-педагогічного супроводу, інклюзивної освіти та комунікаційних стратегій. Це дозволяє забезпечити застосування сучасних науково обґрунтованих методик та адаптацію їх до конкретних умов навчального закладу.

Нарешті, впровадження інтегрованого підходу до розвитку та підтримки учнів передбачає поєднання педагогічних, психологічних та соціальних заходів у єдиній системі. Забезпечення такої взаємопов'язаності дій дозволяє своєчасно виявляти складнощі у навчанні та поведінці учнів, проводити корекцію та підтримку на всіх рівнях освітнього процесу, що позитивно впливає на адаптацію дітей, розвиток їхніх компетентностей та соціально-емоційну стабільність.

Отже, партнерська команда психолого-педагогічного супроводу у

початковій школі забезпечує комплексну підтримку учнів, поєднуючи педагогічні, психологічні та родинні ресурси. Дослідження показало, що ефективна взаємодія між учителем, психологом та батьками сприяє своєчасному виявленню навчальних та поведінкових труднощів, формуванню індивідуальних планів розвитку та підвищенню адаптації учнів до освітнього процесу.

Аналіз результатів опитування виявив наявність позитивного ставлення учасників освітнього процесу до командної роботи, водночас виявив прогалини у структурованості, координації дій та обміні інформацією між членами команд. Серед вагомих проблем визначено відсутність чітких алгоритмів роботи, недостатню системність документування результатів та обмежену взаємодію з батьками.

Отже, результати дослідження підтверджують, що формування партнерської команди психолого-педагогічного супроводу є ефективним механізмом організації підтримки учнів та створення умов для їхнього гармонійного розвитку в умовах сучасної української школи.

Список використаних джерел:

1. Методичні рекомендації щодо роботи команди супроводу у закладах освіти. Всеосвіта. URL: <https://vseosvita.ua/library/metodychni-rekomendatsii-shchodo-roboty-komandy-suprovodu-u-zakladakh-osvity-593383.html>.
2. Про внесення змін до Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-vnesennia-zmin-do-prymirnoho-polozhennia-pro-komandu-psykholohopedahohichnoho-suprovodu-dytyny-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy-v-zakladi-zahalnoi-serednoi-ta-doshkilnoi-osvity>.
3. Як організувати якісну роботу команди психолого-педагогічного супроводу. ДСЯОУ. URL: <https://sqe.gov.ua/yak-organizuvati-yakisnu-robotu-komand/>.

Ірина Юрук

спеціальність 012 Дошкільна освіта
перший (бакалаврський) рівень вищої освіти
факультет дошкільної освіти та музичного мистецтва
Луцький педагогічний інститут
Науковий керівник: Фаловська Ірина Дмитрівна

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасне суспільство вимагає нових підходів до організації дошкільної освіти, орієнтованої на розвиток кожної дитини, незалежно від її психофізичних особливостей [1, с.5]. Інклюзивна освіта виступає одним із провідних напрямів удосконалення освітнього процесу, адже забезпечує рівні можливості для всіх дітей і сприяє формуванню гуманного середовища без бар'єрів [2, с.12]. Розвиток інклюзії у сфері дошкільної освіти пов'язаний із завданням забезпечення повноцінної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Така соціалізація передбачає створення умов, у яких дитина має змогу взаємодіяти з однолітками, брати участь у спільних іграх, творчих заходах, навчатися через співпрацю та спілкування [3, с.27]. Вихователі та асистенти вихователя, які працюють у закладах дошкільної освіти з інклюзивними групами, стикаються з низкою викликів. Серед основних — нестача спеціально підготовлених кадрів, недостатня кількість адаптованих дидактичних матеріалів, потреба в розробленні нових методичних підходів до освітнього процесу [4, с.45]. Попри це, інклюзія є одним із ключових чинників становлення соціально зрілої особистості дитини.

Згідно з позицією ЮНІСЕФ, інклюзивна освіта — це процес навчання, у якому всі діти, незалежно від своїх індивідуальних відмінностей, здобувають освіту разом зі своїми однолітками в закладах за місцем проживання [5, с.9]. У дошкільному віці така форма навчання має особливе значення, оскільки саме в цей період формуються основи спілкування, співпраці, емпатії та соціальної поведінки [2, с.18]. Інклюзивне освітнє середовище дозволяє дітям з особливими

освітніми потребами поступово адаптуватися до суспільного життя, розвивати навички самообслуговування, спілкування, пізнавальну активність [3, с.30]. Діти без порушень розвитку, навчаючись разом із однолітками з ООП, набувають досвіду толерантності, поваги, взаємодопомоги та розуміння різноманіття людських можливостей [4, с.47].

Успішна реалізація інклюзивної освіти в закладах дошкільної освіти вимагає: Удосконалення програмно-методичного забезпечення; підвищення рівня професійної компетентності педагогів; створення безпечного та комфортного освітнього середовища; активного залучення родин до співпраці; розвитку партнерства між педагогами, психологами, асистентами й батьками [1, с.6].

Педагог має виступати не лише вихователем, а й фасилітатором соціалізації — допомагати дітям розуміти одне одного, приймати відмінності, формувати доброзичливе ставлення до всіх учасників освітнього процесу [2, с.32]. Інклюзивна освіта у дошкільному закладі не є альтернативою спеціальній, а розширює її можливості, поєднуючи корекційний і соціально-виховний підходи. Її мета — створити умови, за яких кожна дитина зможе розкрити свій потенціал, навчитися взаємодіяти в колективі, відчувати себе рівноправним членом суспільства [5, с.11]. Соціалізація у процесі інклюзивного навчання сприяє формуванню таких важливих якостей, як емпатія, відповідальність, комунікативність і готовність до співпраці [4, с.11]. Таким чином, інклюзія стає потужним інструментом підготовки дитини до подальшого життя у спільноті, а також забезпечує розвиток гуманістичних цінностей у суспільстві [1, с.7].

Отже, інклюзивна освіта є не лише засобом подолання освітніх бар'єрів, а й ефективним механізмом соціалізації дітей дошкільного віку. Її впровадження потребує системної підтримки з боку держави, освітніх установ та громади, а також створення комплексної системи підготовки педагогічних кадрів. Лише за таких умов можливо забезпечити повноцінну інтеграцію кожної дитини у соціальне середовище та формування основ громадянської зрілості вже в дошкільному віці.

Список використаної літератури:

1. Державний стандарт дошкільної освіти. — Київ : МОН України, 2021. — 47 с.
2. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. — Київ : Агентство «Україна», 2019. — 300 с.
3. ЮНІСЕФ. Інклюзивна освіта: міжнародні підходи та рекомендації. — Нью-Йорк, 2023. — 64 с.
4. Всеосвіта.ua. Соціалізація дітей у процесі інклюзивного навчання. — 2024. — Режим доступу: <https://vseosvita.ua>. (<https://vseosvita.ua/>)
5. Воронова Н. Інклюзивна освіта як засіб соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. — Київ, 2022. — 55 с.

Володимир Яцканич

спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки
третій (освітньо-науковий) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

ІНКЛЮЗИВНІ ПРАКТИКИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ: ПІДТРИМКА УЧНІВ З ООП

Цифрова трансформація освіти висуває розвиток інформаційних компетентностей (ІК) як системоутворювальну мету загальної середньої освіти. Для учнів з особливими освітніми потребами (ООП) ІК виконують не лише навчальну, а й соціально-інклюзивну функцію: забезпечують доступність освітнього контенту, засоби самовираження та комунікації, а також умови для участі у навчальній і громадянській діяльності відповідно до сучасних європейських підходів до доступності й інклюзії [1; 2; 6, с. 54–56]. Концептуальна рамка інклюзивного формування ІК спирається на поєднання DigComp як референтного опису результатів для здобувачів, UDL як методології універсального дизайну навчання, технічних стандартів доступності веб-контенту (WCAG) та нормативних вимог European Accessibility Act (EAA) щодо доступності продуктів і послуг [5; 1, с. 72–75; 4; 7, розд. 1.4].

Під інформаційною компетентністю у цій роботі розуміємо інтегрований конструкт DigComp, що охоплює пошук і відбір даних, критичну оцінку достовірності та упередженості, етичне використання й цитування, створення і поширення цифрового контенту, співпрацю в онлайн-середовищах, безпеку та цифровий добробут [4]. Для здобувачів з ООП реалізація зазначених

компонентів потребує UDL-адаптацій у способах представлення навчального матеріалу та формах вираження результатів (множинність засобів представлення, дій/вираження і залучення) з урахуванням індивідуальних потреб і бар'єрів доступу [5].

Системні передумови інклюзивного розвитку ІК включають інституціональні політики доступності, що поєднують регуляторні вимоги ЕАА до освітніх продуктів і послуг та впровадження WCAG для цифрового контенту й платформ [1, с. 72–75; 2; 7, розд. 1.4]; організацію надійної технічної підтримки і забезпечення доступними ресурсами; безперервний професійний розвиток педагогів у логіці DigCompEdu (планування, добір ресурсів, диференціація, оцінювання, розширення можливостей здобувачів) [3]; узгодження шкільних практик із інклюзійними орієнтирами GEM 2020 щодо рівного доступу та участі [6, с. 54–56].

Навчальний дизайн доцільно вибудовувати міжпредметно - інтегрувати ІК у мовно-літературну, природничо-математичну та громадянську освіту. Практично ефективними є дослідницько-проектні формати з опорою на дані, у межах яких учні здійснюють збір, аналіз і візуалізацію інформації та презентують цифрові продукти. Така архітектоніка узгоджується з дескрипторами DigComp (домени компетентності) і практиками DigCompEdu (проєктування навчання, оцінювання), тоді як UDL забезпечує множинність каналів взаємодії та перевірки досягнень [5; 4; 3].

Оцінювання ІК доцільно будувати як поєднання описових рубрик, електронного портфоліо та формувального зворотного зв'язку з фіксацією поступу у доменах DigComp (інформація і дані, комунікація, створення контенту, безпека, розв'язання проблем) та з опорою на педагогічні практики DigCompEdu [4; 3]. Для інклюзії принциповими є альтернативні форми демонстрації результатів (еквівалентні за змістовою складністю) і прозорі критерії, що відповідають вимогам справедливості та участі, окресленим у GEM 2020 [6, с. 54–56].

Питання доступності та безпеки є наскрізними. WCAG 2.2 кодифікує

вимоги до сприйнятності, керованості, зрозумілості та надійності веб-контенту, які мають застосовуватися до освітніх матеріалів і платформ. ЕАА інституціоналізує обов'язкові параметри доступності для відповідних продуктів і послуг на рівні ЄС [1, с. 72–75; 7, розд. 1.4]. Застосування цих рамок формує нормативно-технічне підґрунтя відповідального використання цифрових ресурсів у інклюзивній школі [1; 2; 7].

Професійний розвиток педагогів - ключова умова реалізації зазначених підходів. DigCompEdu описує шість доменів цифрової компетентності вчителя - від добору ресурсів і організації навчання до оцінювання та розширення можливостей здобувачів, що безпосередньо підтримують UDL-практики в інклюзивних групах [5; 3].

Словенський контекст ілюструє практичну реалізацію зазначених засад. Національна мережа ARNES забезпечує сервіси Arnes Učilnice (Moodle) та Arnes Video для шкіл і гімназій, що полегшує застосування UDL-підходів і забезпечує технічну доступність курсів. Освітній центр Safe.si (у складі ARNES) реалізує програми цифрової безпеки та добробуту для учнів, батьків і педагогів, узгоджені з логікою домену «Безпека» у DigComp. Ініціатива Opening up Slovenia (з 2014 р.) підсилила відкритість і цифровізацію освітнього простору, створивши умови для ширшої інтеграції ІК у шкільні практики. На рівні курикулуму школи поєднують міжпредметні дослідницькі проєкти з доступними форматами оцінювання (презентації, інфографіка, відео) для здобувачів з ООП - відповідно до UDL та WCAG.

Стратегічний контекст окреслюється узгодженою дією регуляторних і методологічних рамок: ЕАА - щодо доступності продуктів/послуг, WCAG 2.2 - щодо якості й доступності веб-контенту; DigComp/DigCompEdu - щодо очікуваних результатів учнів і професійних практик учителя, GEM 2020 - щодо інклюзії як базового принципу політики і практики освіти [1; 2; 4; 3; 6, с. 54–56; 7, розд. 1.4]. Серед провідних викликів - цифрова нерівність, варіативність готовності закладів та викладачів, висока динаміка платформ і сервісів [6, с. 54–56]. Серед ефективних відповідей варто виділити інституційні політики

відповідності EAA/WCAG, цілеспрямований розвиток педагогів у координатах DigCompEdu, UDL-орієнтоване проєктування курсів і системне вирівнювання навчальних практик під дескриптори DigComp [5; 1, с. 72–75; 4; 3; 7, розд. 1.4].

Список використаних джерел:

1. Директива (ЄС) 2019/882 Європейського парламенту та Ради від 17 квітня 2019 р. про вимоги до доступності для продуктів і послуг (European Accessibility Act). Офіційний вісник ЄС. 2019. L 151. С. 70–115. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://eur-lex.europa.eu/eli/dir/2019/882/oj> (дата звернення: 28.10.2025).
2. Європейська Комісія. Європейський акт про доступність (оглядова сторінка). [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/disability/union-equality-strategy-rights-persons-disabilities-2021-2030/european-accessibility-act_en (дата звернення: 27.10.2025).
3. Європейська Комісія, Joint Research Centre. European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu). Luxembourg: Publications Office of the EU, 2017. DOI: 10.2760/159770. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en (дата звернення: 27.10.2025).
4. Європейська Комісія, Joint Research Centre. The Digital Competence Framework for Citizens (DigComp). Luxembourg: Publications Office of the EU, 2022. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415> (дата звернення: 27.10.2025).
5. CAST. Universal Design for Learning Guidelines. Version 3.0. Wakefield, MA: CAST, 2018/2020. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://udlguidelines.cast.org> (дата звернення: 28.10.2025).
6. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All. Paris: UNESCO, 2020. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.un-ilibrary.org/content/books/9789210051941> (дата звернення: 27.10.2025).
7. W3C. Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.2. World Wide Web Consortium, 2023. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.w3.org/TR/WCAG22/> (дата звернення: 27.10.2025).

РОЗДІЛ 6

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Олена Білик

викладач, спеціаліст вищої категорії, викладач-методист, предметно (циклової) секції мистецьких та технологічних дисциплін
ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету»

Мирослава Горзов

спеціальність 013 «Початкова освіта»
фаховий молодший бакалавр
ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету»

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ

Сучасна педагогічна парадигма в Україні, орієнтована на реалізацію Концепції Нової української школи (НУШ), акцентує увагу на компетентісному підході як ключовому механізмі трансформації освітнього процесу. Цей підхід передбачає перехід від традиційного знаннєво-накопичувального моделі до формування в учнів системи ключових, предметних та міжпредметних компетентностей, що забезпечують їхню успішну соціалізацію, творчий розвиток і адаптацію до динамічних умов життя. У контексті початкової освіти, де закладаються фундаментальні основи особистісного зростання, особливе значення набуває мистецька освітня галузь. Вона не лише розвиває естетичне сприйняття та художні навички, але й слугує інструментом інтеграції емоційно-ціннісної, когнітивної та діяльнісної сфер розвитку дитини.

Методичні аспекти реалізації мистецької галузі в умовах компетентісного навчання вимагають комплексного переосмислення дидактичних засад, форм і методів організації освітнього процесу. Традиційні підходи, зосереджені на механічному засвоєнні художніх технік, поступаються місцем інноваційним стратегіям, які стимулюють творчу активність, критичне мислення та

міждисциплінарні зв'язки. Зокрема, інтеграція мистецьких дисциплін (образотворче мистецтво, музика, театральне та хореографічне мистецтво) з іншими галузями знань – математикою, мовою, природознавством – сприяє формуванню цілісного світосприйняття, де художній образ стає універсальним засобом інтерпретації реальності.

Актуальність теми зумовлена низкою факторів. По-перше, оновлений Державний стандарт початкової освіти (2020) чітко окреслює очікувані результати навчання в мистецькій галузі, наголошуючи на компетентностях, таких як культурна ідентичність, художньо-естетична грамотність та креативність [2, с. 12–15]. По-друге, виклики пандемії COVID-19 та воєнного стану посилили потребу в гнучких методичних інструментах, що дозволяють поєднувати онлайн- та офлайн-форми роботи, зберігаючи емоційну залученість учнів. По-третє, підготовка педагогічних кадрів до компетентнісного навчання вимагає вдосконалення методичної бази, орієнтованої на практико-орієнтовані технології та рефлексію.

У науковій літературі проблема методичного супроводу мистецької освіти в початковій школі висвітлюється через призму інтегративних і технологічних підходів. Дослідники підкреслюють роль інноваційних технологій у формуванні художньо-творчих компетентностей [4, с.30–32], а також необхідність інтегрованого навчання для розвитку поліхудожньої готовності вчителів [3, с. 45–50]. Водночас, бракує систематизованих рекомендацій щодо адаптації цих аспектів до вікових особливостей молодших школярів, що зумовлює потребу в теоретичному узагальненні та практичних моделях.

Цей аспект дослідження ґрунтується на принципах системності, інтегративності та компетентнісної орієнтації, дозволяючи розкрити специфіку методичного забезпечення мистецької галузі як частини дидактичного супроводу НУШ.

Метою роботи є теоретичне обґрунтування та практичне моделювання методичних аспектів реалізації мистецької освітньої галузі в умовах компетентнісного навчання у початковій школі. Реалізація мети передбачає

створення методичного комплексу, який включає модель компетентнісного уроку "Мистецтво", алгоритм інтеграції та систему критеріїв оцінювання. Це забезпечить підвищення ефективності мистецької освіти, сприяючи гармонійному розвитку молодших школярів.

Компетентнісний підхід у мистецькій освіті початкової школи ґрунтується на положеннях Державного стандарту початкової освіти (2020), який визначає мистецьку галузь як сферу формування естетичного досвіду, художньої грамотності та культурної ідентичності [2, с. 8–10]. Очікувані результати навчання орієнтовані на ключові компетентності: комунікаційну (вираження емоцій через художні засоби), математичну (розуміння пропорцій у композиції), підприємницьку (креативне вирішення завдань) та вміння вчитися впродовж життя (рефлексія над творчим процесом). Цей підхід контрастує з традиційною моделлю, де акцент робився на репродуктивних навичках, і передбачає перехід до діяльнісної парадигми, де учень є активним суб'єктом творення.

У методичному забезпеченні ключову роль відіграє інтегративний принцип, що дозволяє поєднувати окремі мистецькі дисципліни в єдиний курс "Мистецтво". Як зазначає Л. М. Масол, така інтеграція забезпечує формування поліхудожніх компетентностей через художньо-педагогічну драматургію уроку, де послідовність етапів (сприймання – інтерпретація – творення) відповідає психологічним закономірностям розвитку дитини [2, с. 45–48]. Обговорюючи це, варто підкреслити, що компетентнісний підхід не ігнорує вікові особливості молодших школярів: для 1–2 класів переважають ігрові форми, для 3–4 – проєктні, що стимулюють перехід від наочної діяльності до абстрактного мислення.

Формування компетентностей у мистецькій освіті охоплює три рівні: ключові (загальнокультурна, соціальна), предметні (художньо-естетична грамотність, творче самовираження) та міжпредметні (інтеграція з мовою для опису художніх образів). Згідно з аналізом, художньо-естетична компетентність включає сприймання мистецтва як джерела емоційного досвіду, інтерпретацію символів і створення власних творів [1, с. 5–7]. Наприклад, на уроці "Мистецтво"

учні 2 класу можуть інтерпретувати народні орнаменти, пов'язуючи їх з культурною спадщиною, що розвиває національну ідентичність.

Методичні стратегії формування цих компетентностей передбачають використання інноваційних технологій. Г. В. Савчин виділяє інтерактивні, ігрові, проєктні та інформаційно-комп'ютерні технології як інструменти розвитку образотворчих умінь [4, с. 31–33]. Умовою успіху є алгоритм впровадження: визначення теми, відбір спільних елементів з іншими галузями, конструювання змісту, вибір форм організації. Наприклад, проєкт "Музичний малюнок" інтегрує музику та образотворче мистецтво, де учні малюють "звук" мелодії, формуючи синестетичне сприйняття та креативність.

Одним з ключових результатів є розроблена модель компетентнісного уроку "Мистецтво", що складається з чотирьох блоків: мотиваційно-евристичний (проблемна ситуація для активації уяви), когнітивно-інтегративний (міжпредметні зв'язки, наприклад, ритм музики з геометрією), творчо-практичний (індивідуальні/групові завдання) та рефлексивний (самооцінка за шкалою "світлофор"). Ця модель адаптована до НУШ і базується на принципах О. В. Венгринюк, яка наголошує на самостійному конструюванні вчителем тематики з урахуванням типових програм [1, с. 3–4].

Інтеграція з іншими галузями реалізується через міжпредметні зв'язки: з математикою (пропорції в композиції), з українською мовою (опис художніх образів), з природознавством (колорит сезонів). У монографії О. В. Попової та В. П. Жукова описано технологію підготовки вчителів до такої інтеграції, включаючи етапи моделювання, стимулювання мотивації та праксеологічного досвіду [3, с. 170–222]. Наприклад, інтегрований урок "Море в мистецтві" поєднує музику (твори Дебюссі) з живописом (Моне), розвиваючи емоційно-естетичне сприйняття та компетентність аналізу.

Оцінювання в компетентнісному навчанні орієнтоване на процес, а не лише результат, і включає формувальне (спостереження, портфоліо) та підсумкове (проєкти, презентації). Рекомендації С. Черненка та співавторів передбачають техніки "Лінійка успіху" для візуалізації прогресу та "Метод 6 цеглинок" для

рефлексії [5, с. 195–197]. Критерії оцінювання: креативність (оригінальність ідей), комунікативність (групова взаємодія), естетична виразність (гармонія форми). Якщо учень демонструє низький рівень у творенні, вчитель застосовує диференційовані завдання, наприклад, спрощену імпровізацію замість складного проекту.

Підготовка фахівців є критичним аспектом, що включає підвищення кваліфікації через семінари, вебінари та самонавчання. Л. М. Масол пропонує блок самоконтролю для вчителів, з тестами на теоретичну компетентність [2, с. 120–130]. Рекомендації: інтеграція цифрових платформ (Padlet для колаборативних проєктів) та коучинг для рефлексії.

Дослідження методичних аспектів реалізації мистецької освітньої галузі в умовах компетентнісного навчання у початковій школі дозволяє зробити такі висновки. По-перше, компетентнісний підхід трансформує мистецьку освіту в інструмент всебічного розвитку, де ключовими є інтегративні моделі та інноваційні технології, що забезпечують формування художньо-естетичної, культурної та креативної компетентностей. По-друге, розроблена модель уроку та алгоритм інтеграції сприяють переходу від репродуктивної до продуктивної діяльності учнів, підвищуючи їхню мотивацію та творчий потенціал. По-третє, система оцінювання, орієнтована на процес і рефлексію, гарантує об'єктивність і стимулює саморозвиток.

Список використаних джерел:

1. Венгрия О. В. Методичні рекомендації щодо викладання предметів освітньої галузі «Мистецтво» у 2021/2022 навчальному році (початкова школа) : метод. рек. Чернівці : КУ "Міський центр професійного розвитку педагогічних працівників" Новодністровської міської ради, 2022. 12 с.
2. Масол Л. М. Методика навчання інтегрованого курсу "Мистецтво" у 3–4 класах ЗЗСО на засадах компетентнісного підходу : навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 2021. 160 с.
3. Попова О. В., Жуков В. П. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до організації інтегрованого навчання учнів : монографія. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2022. 318 с.
4. Савчин Г. В. Інноваційні технології навчання образотворчого мистецтва в закладах початкової мистецької освіти: теоретичний аспект // Актуальні проблеми гуманітарних та природничих наук. Серія «Педагогіка і психологія». 2023. № 66. Ч. 3. С. 29–34.
5. Черненко С., Кондратова В., Пич Л. Як реалізовувати компетентнісний підхід на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво» у 5 класі НУШ // Матеріали науково-методичного семінару. Кропивницький : Кіровоградський ОІППО імені В. Сухомлинського, 2022. С.190-

Надія Брижак

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівський державний університет

Микола Желізняк

спеціальність 013 Початкова освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЧЕРЕЗ ПОЗАУРОЧНУ ДІЯЛЬНІСТЬ

Сучасні суспільні трансформації, зумовлені повномасштабною війною проти України, актуалізують потребу у формуванні громадянської позиції підростаючого покоління як ключової передумови національної стійкості та єдності. Початкова школа є базовим етапом становлення особистості, коли формуються цінності, моделі поведінки та первинні уявлення про права й обов'язки громадянина, а тому саме в цей період необхідно цілеспрямовано розвивати елементи громадянської компетентності, визначеної Концепцією Нової української школи (2016) як однієї з ключових.

Формування громадянської позиції молодших школярів у позаурочній діяльності забезпечується такими документами: Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020), Державний стандарт початкової освіти (2018), Концепція Нової української школи (2016), Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2020).

Проблема формування громадянської позиції молодших школярів є предметом наукових розвідок українських учених, серед яких І. Бех, О. Пометун, О. Савченко, Н. Бібік, Л. Хоружа, В. Сухомлинський, О. Бондаревська, Т. Демура, О. Ващенко, Н. Кононець, Л. Даниленко, Л. Коваль, Г. Товканець. У їхніх працях обґрунтовано значення позаурочної діяльності як простору соціальної взаємодії, діяльнісного набуття морально-громадянського досвіду та формування системи цінностей учнів початкової школи.

І. Бех та О. Пометун наголошують, що громадянська компетентність є інтегрованою властивістю особистості, яка включає систему цінностей, знань, умінь і поведінкових моделей, спрямованих на відповідальне виконання громадянських обов'язків, дотримання прав людини, участь у житті громади та держави [1; 5]. Науковці підкреслюють, що громадянська компетентність формується не лише через змістові компоненти навчання, а й через діяльнісні практики, у яких дитина набуває досвіду громадянської поведінки.

О. Савченко та Л. Хоружа визначають громадянську позицію як ціннісно-мотиваційну установку особистості, що відображає її ставлення до суспільства, держави, прав і обов'язків, а також проявляється у відповідальній поведінці, соціальній активності, патріотизмі та готовності діяти на благо спільноти [6; 7]. Згідно з їхніми підходами, громадянська позиція формується через включення дітей у реальні або змодельовані соціальні ситуації, які мають особистісний сенс.

Значний внесок у розвиток теорії позаурочної та виховної роботи зроблено у працях Н. Брижак, яка досліджує структуру, зміст, форми та методику організації позаурочної діяльності здобувачів початкової освіти. Дослідниця підкреслює, що позаурочна діяльність є важливим чинником становлення ціннісних орієнтацій, соціальної взаємодії, відповідальності та активної громадянської позиції молодших школярів [2].

Позаурочна діяльність, як підкреслюють сучасні педагоги та психологи, є особливим середовищем соціалізації, у якому дитина взаємодіє зі світом значно ширше й вільніше, ніж у межах уроку. Завдяки своїй варіативності вона дає змогу інтегрувати емоційно значущі враження, спільну діяльність, колективну творчість та взаємодопомогу — ті чинники, які є визначальними у процесі становлення громадянина. Формування громадянської позиції під час позаурочних занять ґрунтується на діяльнісному підході, що передбачає активне включення молодших школярів у соціально корисні ініціативи, розв'язання практичних завдань, участь у проєктах, спрямованих на благо громади.

У наукових працях І. Беха, О. Пометун, Н. Бібік, Н. Брижак, О. Ващенко, Т. Демури, Л. Даниленко наголошується, що саме позаурочна діяльність є дієвим інструментом виховання громадянської свідомості, оскільки забезпечує:

- формування системи цінностей через практику добрих справ;
- розвиток емпатії, почуття відповідальності й соціальної активності;
- усвідомлення учнями своєї ролі в суспільстві;
- вироблення вмінь співпрацювати та діяти в команді;
- залучення дітей до реальних соціальних практик, які мають особистісну значущість [3; 4; 5].

В умовах війни позаурочна діяльність виступає простором психологічної підтримки та формування стійкості [3; 4]. Участь дітей у волонтерських ініціативах, благодійних ярмарках, акціях підтримки військових, плетінні сіток, створенні листівок-звернень, проєктах зі збереження культурної спадщини – усе це сприяє глибокому усвідомленню школярами значення єдності, патріотизму, взаємодопомоги та відповідальності за майбутнє країни. У цей період позаурочна діяльність стає не лише педагогічним, а й соціальним та емоційним феноменом, який допомагає дітям осмислювати складні події та відчувати себе важливою частиною української спільноти.

Суттєву роль у формуванні громадянської позиції відіграють такі напрями позаурочної роботи, як:

- патріотично-краєзнавча діяльність (екскурсії, походи, дослідження культурної спадщини);
- волонтерські проєкти та ініціативи («Добрі справи класу», «Ми — маленькі волонтери»);
- творчо-художні акції, спрямовані на підтримку Збройних Сил України;
- рольові та тренінгові ігри, які моделюють ситуації соціальної взаємодії;
- діяльність гуртків етичного, комунікативного, мистецького спрямування.

У сучасній українській школі позаурочна діяльність у контексті формування громадянської позиції інтегрує такі ключові педагогічні завдання:

- розвиток у дітей розуміння значення громадянських прав і обов'язків;

- виховання любові до рідної землі, поваги до символів державності;
- формування активної життєвої позиції та здатності діяти на користь суспільства;
- розвиток лідерських якостей та відповідального ставлення до прийняття рішень;
- створення позитивного мікроклімату взаємопідтримки, емпатії та взаємоповаги.

Таким чином, позаурочна діяльність є важливим чинником громадянського становлення молодших школярів, оскільки забезпечує гармонійне поєднання діяльнісного, ціннісного й емоційно-психологічного компонентів виховання. В умовах воєнного часу вона набуває стратегічного значення, сприяючи підготовці покоління учнів, здатних до відповідальності, співпраці, любові до Батьківщини та участі у відбудові України.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Виховання особистості. Київ: Либідь, 2003. 280 с.
2. Брижак Н. Ю. Методика гурткової та клубної роботи в загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах: навчальний посібник. Київ: Логос, 2017. 126 с.
3. Ващенко О. І. Патріотичне виховання молодших школярів. Київ: Педагогічна думка, 2023. 192 с.
4. Демура Т. В. Психологічна стійкість молодших школярів у кризових умовах. Львів: Світ, 2022. 156 с.
5. Пометун О. І. Громадянська освіта: теорія і методика. Київ: АПН України, 2005. 256 с.
6. Савченко О. Я. Виховання в молодших школярів загальнолюдських цінностей. Київ: Богдан, 2016. 144 с.
7. Хоружа Л. Л. Громадянське виховання молодших школярів: теорія і практика. Київ : Педагогічна думка, 2015. 224 с.

Маріанна Горват

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівський державний університет

Марина Лакатош

спеціальність 013 Початкова освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНИХ ВЗАЄМОСТОСУНКІВ: ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ ЕКСКУРС КАТЕГОРІЇ «ТОЛЕРАНТНІСТЬ»

Виховання толерантних взаємин як складової гуманних міжособистісних стосунків набуває особливої важливості, оскільки сучасне суспільство потребує утвердження цінностей і принципів, що забезпечують спільне виживання та вільний розвиток кожної особистості. Йдеться про орієнтацію на ненасильницькі стратегії поведінки, повагу до іншої думки, культури й світогляду, а також про необхідність взаєморозуміння та готовності до пошуку компромісів у розв'язанні будь-яких питань. Політичні та військові конфлікти призвели до порушення усталених форм співжиття, поширення недовіри та непорозумінь між різними соціальними групами, що актуалізує значення толерантності й ненасильницьких моделей поведінки. Тому актуальним є формування толерантності як важливої умови гармонійних міжособистісних стосунків.

Як зазначається у Декларації принципів толерантності, це уміння жити в мирі і терпимості до різних людей, вірувань, позицій, здатність відстоювати свої права і свободи і при цьому не порушувати права і свободи інших, готовність до конструктивної взаємодії та взаєморозуміння з людьми, незалежно від їхніх поглядів і поведінки як основи цивілізованих стосунків [2].

Толерантність передбачає відмову від догматичного мислення, заперечує абсолютність однієї істини та ґрунтується на визнанні правомірності людських відмінностей і необхідності поваги до поглядів інших. У статті 4 підкреслюється, що виховання в дусі терпимості має забезпечувати розвиток у молоді здатності до самостійного мислення й критичного оцінювання суджень, побудованих на

моральних цінностях [2]. Таким чином, Декларація визначає систему освіти провідним засобом формування толерантності.

У широкому розумінні толерантність постає як риса особистості, що ґрунтується на здатності приймати й осмислювати позицію іншої людини, не заперечуючи при цьому власних переконань, а також на умінні знаходити виважені компроміси, спрямовані на культурне й конструктивне узгодження наявних розбіжностей.

Аналіз проблеми розуміння поняття «толерантність» як педагогічної категорії показав, що толерантність є комплексною інтегративною якістю, яка формує основу для гуманних міжособистісних стосунків у освітньому процесі.

У «Філософському енциклопедичному словнику» визначено, що толерантність – термін сучасної філософії, що означає утримання від застосування сили для запобігання різниці у думках, віруваннях, поведінці іншої людини або групи людей [4].

Професор О. Тягло, аналізуючи сучасні підходи до трактування толерантності, акцентує на ідеї Джона Локка про те, що «досконала» толерантність передбачає не лише усвідомлене й позбавлене негативних асоціацій визнання державою права «іншого» самостійно здійснювати свої громадські чи приватні справи, якщо це не суперечить закону, але й активний державний захист свободи кожного громадянина від будь-яких нелегітимних обмежень [3]. У такому розумінні толерантність виходить за межі вузького поняття віротерпіння та постає як моральна чеснота, що визначає зразки толерантної поведінки та нерозривно пов'язана зі свободою й безпекою як ключовими умовами повноцінного життя людини в суспільстві.

Проблема виховання толерантності розглядається й у контексті ціннісного ставлення до людей, незалежно від раси, національності, соціального стану, політичної орієнтації, культурної приналежності [1].

Таким чином, толерантність у сучасному науковому дискурсі постає як багатовимірне соціально-моральне явище, що поєднує повагу до різноманіття, усвідомлене прийняття прав іншого, готовність до діалогу та здатність до

конструктивного співіснування. Вона розглядається не лише як особистісна риса чи моральна чеснота, а й як стратегічна суспільна цінність, що забезпечує свободу, безпеку й стабільність у демократичному середовищі. Саме тому формування толерантності в освітньому процесі набуває ключового значення для гармонійного розвитку особистості та зміцнення соціальної єдності.

Список використаних джерел:

1. Горват М.В. Проблема виховання толерантності у молодших школярів в умовах інтерактивного спілкування. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/43_1/visnuk_18.pdf
2. Декларація принципів толерантності : схвал. Генеральною конференцією ЮНЕСКО на 28-й сесії в Парижі 16.11.1995 р. Віче. 2002. № 11 (128). С. 12–13.
3. Тягло О. В. Що таке сучасна толерантність? Міграція і толерантність в Україні : зб. ст./ за ред. Ярослава Пилинського. Київ : Стилос, 2007. С. 143-149.
4. Філософський енциклопедичний словник. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Shynkaruk_Volodymyr/Filosofskyi_entsyklopedychnyi_slovnyk.pdf

Маріанна Горват

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівський державний університет

Ірина Фурінець

спеціальність 013 Початкова освіта,
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Одним із ключових завдань сучасної української школи є орієнтація освітнього процесу на розвиток у здобувачів освіти здатності до самостійної діяльності. Це узгоджується зі стратегічними положеннями концепції «Нова українська школа», у якій наголошується на важливості формування компетентності «уміння вчитися впродовж життя», зумовленої стрімким оновленням знань та зростанням обсягів інформації [2]. У цьому контексті оволодіння знаннями й формування навичок у межах кожної навчальної дисципліни має відповідати загальній меті освіти – розвитку в учнів здатності до навчання протягом усього життя. Такі суспільні виклики покладають на

педагогів особливо відповідальне завдання – забезпечити формування в учнів широкого комплексу універсальних (загальнонавчальних) умінь, що сприятимуть успішному засвоєнню специфічних дій і операцій, притаманних кожній освітній галузі початкової школи. Усе це зумовлює необхідність визначення дидактично-розвивального потенціалу самостійної роботи здобувачів початкової освіти.

Поняття «самостійна робота» є предметом вивчення як психологів, так і педагогів. Зокрема, Л. Тішакова і Л. Хілько самостійну роботу характеризують як «особливий вид навчальної діяльності, що відбувається за межами безпосередньої участі вчителя. Це організована вчителем активна діяльність учнів, що спрямована на виконання поставленої дидактичної мети, у спеціально призначений для цього час, а саме: на пошук знань, їх осмислення, закріплення, формування та розвиток умінь та навичок, узагальнення й систематизацію знань» [3]. Автори акцентують увагу на дидактичних функціях та змістовому аспекті організації самостійної роботи.

Науковець І. Горошкіним у процесі аналізу психолого-педагогічних праць зауважує, що доцільно організовувати самостійну роботу учнів початкових класів на засадах принципів самодіяльності, самоорганізації й розвитку, запропонованих Л.Фрідманом: самодіяльності, самоорганізації й розвитку [1].

Принцип самодіяльності визначає мотиваційний аспект організації самостійної роботи й передбачає, що учні мають відчувати себе повноправними учасниками освітнього процесу, здатними самостійно обирати шляхи та засоби досягнення навчальної мети.

Принцип самоорганізації акцентує на необхідності формування в учнів умінь і навичок раціональної та ефективної освітньої діяльності.

Принцип розвитку передбачає створення розвивального середовища, яке підтримує активність і пізнавальну ініціативу учнів у процесі навчання іноземної мови.

Водночас учитель має враховувати, що в молодших школярів навчальна діяльність ще перебуває на етапі становлення. Тому саме педагог визначає

навчальне завдання, окреслює алгоритм його виконання, здійснює контроль і оцінювання результатів, поступово делегуючи частину цих функцій учням. Така поетапна передача відповідальності забезпечує розвиток їхньої самостійності та здатності виконувати навчальні завдання без сторонньої допомоги.

Таким чином, реалізація принципів самодіяльності, самоорганізації та розвитку створює необхідні умови для поступового формування в молодших школярів умінь самостійно планувати, організовувати й виконувати навчальні завдання. Поетапне розширення їхньої відповідальності в освітньому процесі сприяє становленню стійкої навчальної мотивації, розвитку пізнавальної активності та формуванню здатності до самостійного навчання, що є ключовою вимогою сучасної початкової освіти.

Список використаних джерел:

1. Горошкін І. Організація самостійної роботи учнів початкових класів у процесі компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718355/1/Izmail_Goroshkin_p024-034.pdf
2. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи : МОН України. Київ, 2016. 40 с.
3. Тішакова Л.Т., Хілько Л.О. (2013). Роль самостійної роботи в організації пізнавальної діяльності учнів молодших класів на уроках іноземної мови. Освіта та розвиток обдарованої особистості. С. 70.

Лілія Дерік

спеціальність АЗ Початкова освіта
перший (бакалаврський) рівень вищої освіти
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

СУЧАСНИЙ УРОК У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: БАЛАНС МІЖ ТРАДИЦІЄЮ ТА ІННОВАЦІЄЮ

Освітня реформа вимагає переосмислення традиційного уроку як основної форми організації навчання. Сучасний урок має не лише забезпечувати засвоєння знань, а й сприяти формуванню компетентностей, розвитку

особистості та самореалізації учня. Саме тому питання поєднання традицій і новаторства набуває особливої актуальності.

Зважаючи на інноваційні тенденції та особливості нових поколінь учнів, виникає потреба в оновленні педагогічного мислення й підвищенні рівня професійної компетентності вчителя. Сучасні діти краще сприймають навчальний матеріал через практичний, життєвий досвід, тому ефективний урок має поєднувати класичні підходи із діяльнісними формами роботи.

Проблема оновлення уроку полягає не у відмові від традицій, а в їх переосмисленні. Класичні елементи уроку — чітка структура, логічна послідовність, системність — залишаються важливими, проте наповнюються новим змістом: компетентнісним, діяльнісним і особистісно орієнтованим.

Метою даного дослідження є показ шляхів поєднання традиційних і сучасних підходів у проведенні уроку з метою підвищення ефективності навчання та формування ключових компетентностей молодших школярів.

Баланс між традицією та інновацією є важливим чинником забезпечення сталої та ефективної взаємодії між педагогічними надбаннями минулого та викликами сучасності. Саме так відбувається розвиток і розширення потенціалу освітнього процесу та його учасників.

У сучасній дидактиці поняття «сучасний урок» розглядається як динамічна система, що поєднує класичну структуру з новими освітніми технологіями. Науковці (О. Савченко, О. Пометун, Н. Морзе) підкреслюють, що інноваційність уроку полягає не лише у використанні технічних засобів, а й у зміні ролі учня — від пасивного споживача знань до активного суб'єкта пізнання.

Згідно з концепцією Нової української школи, учитель є автономним у виборі форм, методів і засобів навчання, що дає йому змогу творчо організовувати освітній процес та адаптувати його до потреб конкретного класу.

Поняття «інновація» в освіті передбачає створення нових підходів до формування знань, умінь і компетентностей [3, с. 71]. У навчальному процесі інновації надають традиційному навчанню більш практичного, відкритого характеру, коли учні мають змогу навчатися через діяльність і застосовувати

здобуті знання у повсякденному житті. Це особливо важливо для молодших школярів, адже саме в початковій школі закладаються основи їхнього світогляду та навчальної мотивації.

Завдяки широким можливостям інновацій сучасний урок набуває нового змісту: **компетентнісний підхід** сприяє усвідомленню учнями власної ролі в суспільстві; **діяльнісний підхід** допомагає застосовувати знання у практичних ситуаціях; а **особистісно орієнтований підхід** розвиває комунікативну сферу та вміння самостійно визначати власні потреби [2, с. 122].

Традиційний урок дає дітям відчуття стабільності, допомагає формувати навчальні звички та організованість. Наприклад, на етапі перевірки домашнього завдання чи закріплення матеріалу вчитель може використовувати звичні форми роботи — фронтальне опитування, роботу з підручником — але в оновленому форматі: через інтерактивну дошку, онлайн-тести або спільну взаємоперевірку.

Окремі елементи традиційного уроку, як-от вправи з розвитку грамотності письма на уроках української мови чи математичні тренувальні завдання, залишаються важливими складниками навчального процесу. Саме традиційна система навчання передала сучасній школі цінність **системності й логічної послідовності**, що допомагає вчителю раціонально вибудовувати структуру уроку.

Завдяки інноваційним підходам ці звичні форми можна подати у практичному, діяльнісному форматі, що підвищує зацікавлення та мотивацію учнів [1, с. 25]. Навіть вимоги до дисципліни сьогодні трансформуються — вони подаються через сучасні методики, партнерську взаємодію й зрозумілу для дітей мову.

Не варто забувати, що традиційне навчання зберегло для нас такі важливі етапи, як **пояснення, бесіда та повторення**. Саме через діалог і налагоджену комунікацію між учителем і учнями формується усвідомлене засвоєння знань. Практичний досвід показує, що живе слово вчителя, приклади та спільне обговорення допомагають дітям не лише запам'ятати матеріал, а й побачити навколишній світ під новим кутом, починаючи структурувати отримані знання.

Сучасний урок передбачає активну діяльність учнів: дослідження, створення, аналіз, самооцінку. Використання елементів гейміфікації — навчальних квестів, дидактичних ігор, 3D-карт чи елементів віртуальної реальності — сприяє підвищенню мотивації та залученості дітей до навчання. Онлайн-додатки для інтерактивного опитування, такі як *Wordwall* або *Kahoot*, а також робота в групах над мініпроектами допомагають учням не лише запам'ятовувати матеріал, а й застосовувати його на практиці, формуючи ключові компетентності.

Проектна діяльність створює умови для розвитку творчості, ініціативності та відповідальності, адже діти мають можливість реалізовувати власні ідеї та застосовувати набуті знання у реальних чи змодельованих життєвих ситуаціях. Такі спільні проекти сприяють формуванню цілісної особистості молодшого школяра, його вмінню працювати в команді та приймати рішення [2, с.73]. Важливим аспектом є залучення батьків до участі у таких навчальних процесах, адже це не лише зміцнює взаємозв'язок «учень – школа – родина», а й формує в дитини віру у власні сили та відчуття підтримки з боку дорослих.

У нових освітніх умовах учитель виступає **фасилітатором** і наставником, який спрямовує, надихає та координує роботу учнів [4, с. 102]. Він ділиться власним досвідом, допомагає налагоджувати командну взаємодію, розвиває комунікативні навички та створює атмосферу довіри. З практичного досвіду можна відзначити, що саме такі уроки залучають дітей до створення чогось нового, відкривають їхній потенціал і допомагають проявити себе як маленьких фахівців у різних сферах.

Водночас варто враховувати, що не всі учні однаково готові до інновацій. На сприйняття нового можуть впливати індивідуальні особливості: темперамент, рівень емоційності, характер, попередній досвід. Тому вчителю важливо забезпечити поступовість, підтримку й адаптацію учнів до нових освітніх підходів, щоб кожен відчував себе успішним і включеним у навчальний процес.

Ефективність сучасного уроку визначається не кількістю інновацій, а здатністю вчителя гармонійно інтегрувати їх у дидактичну систему. Традиційна

структура уроку забезпечує логічну послідовність, а інноваційні методи сприяють підвищенню мотивації та розвитку творчості учнів. Баланс між традиційним і новим полягає у зваженому поєднанні: нові підходи не заперечують класичні, а надають їм актуального змісту та практичної значущості.

Педагогічна компетентність дозволяє вчителю самостійно визначати завдання та обирати методи для кожного уроку, враховуючи особливості навчання та виховання учнів, технічні можливості освітнього середовища та власні професійні ресурси. Такий підхід забезпечує гнучкість, ефективність і результативність освітнього процесу, формуючи у дітей ключові компетентності та активну життєву позицію.

Сучасний урок у початковій школі — це симбіоз традицій і новаторства, досвіду та творчості. Головне завдання вчителя — не копіювати модні технології, а творчо переосмислювати їх, виходячи з потреб дітей. Саме педагогічна майстерність, здатність до рефлексії та інноваційного мислення забезпечують ефективність компетентнісного навчання.

Список використаних джерел:

1. Дубяга С. М. Педагогічні технології в початковій школі: Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів напряму підготовки «Початкова освіта» / Авт.-укл. С. М. Дубяга. - Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2015. – 160 с. – (Інновації в початковій школі).
2. Коломієць Н. Дидактичні засади ефективного застосування інтерактивних методів у навчанні молодших школярів / Н. Коломієць // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. - 2018. - Вип. 1. - С. 118-129. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2018_1_15.
3. Муращенко, О. (2022). ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ, ЇХ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТА ЕТАПИ РЕАЛІЗАЦІЇ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету, (2), 69–75. <https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2022.262920>
4. Нова українська школа: поради для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. / М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

Владислава Перепелиця

спеціальність 013 Початкова освіта,
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

Тетяна Мочан

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти,
Мукачівський державний університет

ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ПРОФЕСІЙ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Формування у молодших школярів інтересу до професій є важливим завданням сучасної освіти. Вивчення світу професій на ранніх етапах розвитку сприяє розширенню кругозору дітей, формуванню уявлення про соціальну значущість праці та розвитку їхніх особистісних якостей. Інтерес до професій виникає під впливом різних факторів, серед яких велике значення мають родинне середовище, педагогічні впливи, соціальні умови та індивідуальні особливості самих учнів. У цьому контексті важливо не лише інформувати дітей про різноманіття професій, а й створювати умови для формування їхньої позитивної мотивації до трудової діяльності та професійного самовизначення.

Одним із ключових факторів, які впливають на розвиток інтересу до професій у молодших школярів, є родинне середовище. Сім'я виступає першим і найважливішим соціальним середовищем, де дитина отримує базові уявлення про працю. Професійна діяльність батьків, їхнє ставлення до своєї роботи, обговорення трудових досягнень чи труднощів – усе це формує уявлення дітей про світ праці. Якщо батьки із захопленням розповідають про свою професію, це може викликати інтерес у дитини. Наприклад, лікар, який ділиться історіями про допомогу пацієнтам, або будівельник, який розповідає про зведені будинки, викликають у дітей захоплення своєю справою і формують позитивне ставлення до праці загалом [2].

Другим важливим фактором є освітнє середовище, яке сприяє ознайомленню учнів із професіями та розвитку інтересу до них. У початковій

школі вчитель відіграє ключову роль у цьому процесі. Педагог може інтегрувати тематику професій у різні навчальні предмети, використовуючи інтерактивні методи навчання, такі як проєктна діяльність, рольові ігри та екскурсії. Наприклад, під час уроків з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» можна розповідати про роботу агрономів, екологів або зоологів, а на уроках математики пояснювати, як знання цифр допомагають бухгалтерам, архітекторам чи інженерам. Такі підходи дозволяють дітям не лише дізнатися про професії, а й побачити зв'язок між навчальними предметами та реальним життям [1].

Важливим інструментом у формуванні інтересу до професій є позакласна та позашкільна робота. Різноманітні гуртки, секції та творчі об'єднання дозволяють дітям випробувати себе у різних видах діяльності. Наприклад, участь у театральному гуртку може пробудити інтерес до професій актора чи режисера, а заняття у технічному гуртку – до роботи інженера або винахідника. Важливу роль відіграють і профорієнтаційні екскурсії, під час яких діти відвідують різні підприємства, знайомляться з умовами праці та спілкуються з представниками професій. Такі заходи дають змогу школярам на власні очі побачити реальний світ праці, що часто має значно більший вплив, ніж абстрактні розповіді.

Окремо варто звернути увагу на роль ігрової діяльності у формуванні інтересу до професій. Гра є провідним видом діяльності молодших школярів, і через неї діти легко засвоюють нову інформацію. Рольові ігри, які моделюють професійну діяльність, дозволяють дітям «приміряти» на себе різні професії. Наприклад, гра у лікаря, продавця, поліцейського або пекаря дає змогу дитині відчувати себе у певній ролі, зрозуміти основні завдання тієї чи іншої професії, а також викликає позитивні емоції, пов'язані із процесом гри. Такі ігри розвивають уяву, соціальні навички та позитивне ставлення до праці [1].

Соціальне середовище загалом також має значний вплив на формування інтересу до професій. Сучасні засоби масової інформації, включаючи телебачення, інтернет і соціальні мережі, виступають потужними джерелами інформації про різноманітні професії. Дитячі програми, документальні фільми, відеоролики, блоги чи мультфільми, у яких герої виконують певну професійну

діяльність, можуть зацікавити дитину і сприяти її бажанню більше дізнатися про цю сферу. Наприклад, серіали про ветеринарів чи пожежників часто викликають інтерес до цих професій у молодшому віці [3].

Водночас не можна не враховувати індивідуальні особливості дітей, які також є важливим фактором у формуванні інтересу до професій. Кожна дитина має свої здібності, інтереси та схильності, які впливають на вибір майбутньої діяльності. Наприклад, дитина, яка любить малювати, може проявити інтерес до професії художника чи дизайнера, а школяр, якому подобається працювати з технікою, – до професії інженера чи програміста. Завдання дорослих – допомогти дитині розпізнати свої здібності та підтримати її у розвитку цих нахилів.

Ще одним важливим аспектом є забезпечення рівного доступу до інформації про професії для всіх дітей, незалежно від їхніх соціальних чи економічних умов. Школи та громади повинні створювати можливості для ознайомлення дітей із різними сферами діяльності, організовувати профорієнтаційні заходи, залучати фахівців різних галузей для проведення майстер-класів і лекцій. Такий підхід дозволить уникнути стереотипів щодо вибору професій і сприятиме формуванню у дітей усвідомленого ставлення до трудової діяльності.

Сучасна освіта повинна бути орієнтована не лише на передачу знань, а й на підготовку дітей до реального життя. Формування інтересу до професій у молодших школярів є важливою складовою цього процесу, оскільки саме в цьому віці закладаються основи світогляду, ціннісних орієнтацій і ставлення до праці. Використання інтерактивних методів навчання, позакласних заходів, ігрових форм діяльності та взаємодії з соціальним середовищем дозволяє ефективно залучати дітей до пізнання світу професій і сприяти їхньому гармонійному розвитку [2].

Таким чином, формування інтересу до професій у молодших школярів залежить від багатьох взаємопов'язаних факторів – родинного середовища, педагогічного впливу, соціальних умов, індивідуальних особливостей дитини. Важливою є системна робота всіх учасників освітнього процесу, спрямована на створення умов для розвитку позитивного ставлення до праці, творчого

самовираження та усвідомлення важливості професійної діяльності. Цей процес є основою для формування у дітей відповідальності, впевненості у своїх силах і бажання зробити свій внесок у майбутнє суспільства.

Список використаних джерел:

1. Тимчук Л. І. Методична підготовка вчителів початкових класів до формування професійних інтересів учнів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 Академія педагогічних наук України; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ, 2010. 298 с.
2. Тимчук Л.І. Прогностично-профорієнтаційна робота вчителя початкових класів. Методичний посібник. Київ, 2009. 125 с.
3. Шпак В. П., Дубровіна І. В. Мотиви вибору професії майбутніми вчителями початкової школи. *Вісник*. 2020. №1471. С. 25.

Інна Тяско

спеціальність 013 Початкова освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІНЬ ДОСЛІДЖУВАТИ НАУКОВО-ХУДОЖНІ ТЕКСТИ

Формування умінь досліджувати науково-художні тексти є багатоаспектним педагогічним завданням, що інтегрує розвиток читацької, пізнавальної та комунікативної компетентностей. Успіх цього процесу залежить від цілеспрямованого використання дидактичних прийомів, які вчать дітей одночасно цінувати красу слова і точність факту. Насамперед, сучасний освітній процес вимагає від молодших школярів не лише репродуктивного засвоєння інформації, а й здатності до критичного аналізу та синтезу знань, отриманих із різноманітних джерел. Серед таких джерел науково-художні тексти займають особливе місце, оскільки вони органічно поєднують достовірну наукову інформацію з доступною, образною та емоційно насиченою художньою формою [2]. Формування вмінь досліджувати такий тип тексту є важливим кроком у розвитку пізнавальної компетентності, оскільки вимагає одночасного залучення логіко-понятійного апарату (для засвоєння фактів) та емоційно-оцінного апарату (для сприйняття форми та ідеї).

Ключова особливість роботи з науково-художнім текстом полягає у необхідності розрізняти і водночас інтегрувати два його компоненти: фактуальну точність (науковий аспект) та образну виразність (художній аспект). Методично важливо, щоб учитель допоміг учням освоїти стратегії, які дозволяють не лише зрозуміти, про що текст (його фактичний зміст), але й як він написаний (його мовні засоби). Це забезпечує уникнення спрощеного сприйняття, коли увага фокусується або лише на сюжеті, або лише на сухих фактах.

На початковому етапі необхідно навчити дітей розмежовувати фактичну інформацію (наприклад, характеристики тварини, науковий процес) від авторського ставлення та художніх прийомів (метафори, порівняння, епітети, емоційне забарвлення) [1]. Це досягається через цілеспрямоване запитання: «Що нового ми дізналися про явище?» (наука) та «Які слова допомагають нам уявити це яскраво чи відчувати ставлення автора?» (художність). Таке диференціювання закладає основи критичного мислення та розуміння авторської позиції.

Далі, ефективне дослідження тексту вимагає вміння систематизувати розрізнені факти. Учитель застосовує стратегії, що сприяють узагальненню наукового матеріалу. Це може бути створення простих візуальних моделей або кластерів, які графічно відображають взаємозв'язки між поняттями, описаними художньою мовою [2]. Наприклад, опис циклу води може бути перетворений у просту схему, що підсилюється емоційним враженням від поетичного опису дощу. Це допомагає перевести образне сприйняття у логічну структуру.

Процес дослідження тексту має бути організований як спільна дослідницька діяльність. Діалог у класі повинен бути спрямований на постановку гіпотез (наприклад, «Чому автор використав саме таке порівняння, описуючи це явище?»), пошук доказів у тексті (підтвердження факту або художнього засобу) та колективний висновок. Це перетворює читання з пасивного процесу на активну аналітичну роботу, що мотивує до глибшого проникнення у зміст і форму [2].

Кінцевим етапом є формування вміння використовувати засвоєну інформацію та художній досвід у власній діяльності через синтез і творче

переосмислення. Це може бути виражено у творчому переказі (де учень зберігає факти, але додає власні образні засоби), складанні власних науково-художніх мініатюр або створенні ілюстрацій, які поєднують точність форми з емоційним наповненням. Таке синтезування демонструє рівень засвоєння матеріалу і здатність переносити навички аналізу у власну мовленнєву практику.

Таким чином, учитель початкових класів виховує не лише грамотного читача, а й особистість, здатну критично та естетично сприймати складний світ інформації.

Список використаних джерел:

1. Вашуленко О. В. *Технології формування у молодших школярів умінь досліджувати науково-художній текст*: Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи: збірник тез доповідей III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (20 квітня 2023 року, м. Запоріжжя). Запорізький національний університет, Запоріжжя. 2023. С.45-46.
2. Мартиненко В. О. Сміслові читання молодшими школярами науково-художніх текстів. *Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць*. 2019. Вип. 26. С. 332–340.

Оксана Фенцик

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки дошкільної,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Мукачівський державний університет

Світлана Денисенко

спеціальність 013 Початкова освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ПРИКМЕТНИКА

Формування і розвиток лексичної компетентності учнів початкової школи є одним із пріоритетних напрямів початкової мовної освіти. Зміст навчання української мови спрямований не лише на засвоєння мовних явищ, але і на формування особистості молодшого школяра, здатної свідомо, точно й доречно

використовувати мовні засоби в різних комунікативних ситуаціях. Саме тому під час дослідження мовних явищ, зокрема під час вивчення прикметника, важливо акцентувати увагу учнів не тільки на граматичних ознаках, а визначати лексико-семантичний потенціал цієї частини мови, що розширить можливості мовленнєвого розвитку учнів.

Студіювання наукової літератури свідчить, що питання лексичної компетентності порушували у своїх дослідженнях чимало вітчизняних вчених, а саме: М. Вашуленко, Т. Груба, О. Кучерук, В. Новосьолова, К. Пономарьова, Н. Сіранчук та ін. Водночас аналіз наукових свідчить, що і донині питання формування лексичної компетентності в учнів початкових класів у процесі вивчення прикметника не є достатньо вивчено.

Важливу роль у розвитку лексичної компетентності відіграє вивчення прикметника – частини мови, що позначає ознаку предмета і слугує засобом вираження ставлення до навколишнього світу. Саме через опрацювання прикметника молодші школярі оволодівають умінням описувати, порівнювати, узагальнювати, збагачують словниковий запас, формують образне чуття слова.

У науковій літературі поняття «лексична компетентність» трактується по-різному: як оволодіння лексичними засобами мови й уміння користуватися ними, передбачає багатий словниковий запас; правильне уживання слова відповідно до поняття, що це слово виражає; ураховує можливості лексичної сполучуваності слів [1, с.119]; як здатність швидко і якісно обрати потрібне слово, словосполучення, щоб точно висловити свою думку в мовленні, спілкуванні [2, с.303]; як здатність нормативно продукувати лексичні одиниці в усному і писемному спілкуванні [3, с.17].

На підставі аналізу наукових позицій, лексичну компетентність учнів початкової школи розглядаємо як інтегративну здатність, що включає взаємозв'язок знань про слово, умінь користуватися ним у мовленні та ставлення до слова як до цінності, що дозволяє усвідомлено сприймати, розуміти мовлення, усвідомлено використовувати багатий словниковий запас з метою правильного і точного висловлення думки у різних комунікативних ситуаціях. Лексичну

компетентність учнів початкової школи необхідно формувати поступово, через засвоєння активного словника, розуміння системних зв'язків між словами, уміння добирати мовні засоби відповідно до комунікативного наміру.

Переконані, що ефективне засвоєння лексики неможливе без системної роботи над значенням слів, їх граматичними формами та функціональним використанням у мовленні. У контексті вивчення прикметника особлива увага приділяється розвитку умінь учнів розпізнавати, узгоджувати та правильно вживати прикметники в усному та письмовому мовленні. Важливо, на нашу думку, вивчати лексику (слово, його значення) у зв'язку з граматиною (частини мови) та активною мовленнєвою діяльністю молодших школярів.

Формування лексичної компетентності учнів початкової школи визначаємо як цілеспрямований системний процес збагачення активного словника молодших школярів, формування в них ціннісного ставлення до слова, розвиток мовного чуття, уміння розуміти відтінки значень слова, що визначає здатність доречно і точно вживати слова в усному та письмовому мовленні, висловлювати думки у різних комунікативних ситуаціях. Уважаємо, що ефективність формування лексичної компетентності значною мірою залежить також від умов організації навчально-пізнавальної діяльності на уроках української мови. На нашу думку, такі дидактичні умови: як забезпечення цілісного сприйняття слова як одиниці мови і мовлення, взаємозв'язку між лексичним та граматичним значенням; використання контекстного підходу до опрацювання мовних явищ як засобу формування лексичної компетентності; забезпечення сталого мотиваційно-спонукального компонента у процесі формування лексичної компетентності молодших школярів під час вивчення прикметника; використанням цифрових технологій для збагачення активного словника, комунікативної активності у процесі дослідження мовних явищ – створюють методичне підґрунтя для ефективного формування лексичної компетентності молодших школярів.

Таким чином, реалізація визначених дидактичних умов дозволяє забезпечити свідоме засвоєння прикметників як лексичних одиниць,

активізувати навчально-пізнавальну діяльність та мовленнєву активність учнів; сформувати здатність до точного, емоційного й стилістично доречного вживання прикметників в усному та писемному мовленні.

Список використаних джерел:

1. Новосьолова В.І. Формування лексичної компетентності учнів 5-7 класів у процесі вивчення лексикології // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2014 рік. Педагогічна думка, м. Київ, Україна, 2014. С.119.
2. Редько В.Г., Полонська Т.К., Пасічник О.С., Басай Н.П. Концепція компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 36 с.
3. Сіранчук Н. М. До проблеми створення методичної системи формування лексичної компетентності учнів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*: серія «Філологія». Острог: Вид-во НаУОА, 2020. Вип. 9(77). С. 303–306.

Оксана Фенцик

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки дошкільної,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Мукачівський державний університет

Ніколетта Голіш

спеціальність 013 Початкова освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ АУДІАТИВНИХ УМІНЬ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У сучасних умовах реформування початкової освіти та впровадження компетентнісного підходу особливої ваги набуває розвиток аудіативних умінь як основи комунікативної компетентності молодших школярів. У Типовій освітній програмі з мовно-літературної освітньої галузі, розробленій під керівництвом О. Савченко [4], вказується на необхідність розвитку особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності, посилення уваги вчителів початкової школи до формування комунікативної та читацької компетентностей. Аудіативні вміння, тобто здатність слухати, розуміти, осмислювати й

інтерпретувати почуте мовлення, є одним із видів мовленнєвої діяльності та важливим компонентом комунікативної компетентності молодших школярів.

Так, різні аспекти мовленнєвої розвитку школярів порушен сучасних дослідників, в працях зокрема М. Вашуленко, О.Вашуленко, С.Дубовик, О.Петрук, К.Пономарьова О. Савченко, С. Цінько. Проте попри великий інтерес дослідників до означеної проблеми, в умовах цифровізації, зростання обсягів інформації, питання розвитку аудіативних умінь потребує вивчення. Адже саме від рівня сформованості аудіативних умінь мовця значної мірою залежить ступінь адекватності сприйняття інформації і відповідно – успішність подальшого розв’язання комунікативних завдань як у навчальній діяльності, так і в різноманітних життєвих ситуаціях.потребує вивчення.

Аудіювання як вид рецептивної мовленнєвої діяльності охоплює сприйняття, розпізнавання, осмислення та активну обробку інформації, що міститься в усному мовленні або аудіотексті [1, с. 63]. Повністю погоджуємось з О. Петрук, що «оволодіння уміннями усного мовлення включає аудіювання – сприйняття і розуміння почутого. Аудіативні уміння мають формуватися у взаємозв’язку з уміннями говорити, адже у процесі спілкування мовець не лише продукує мовлення, але й сприймає на слух мовлення співрозмовника. Взаємопов’язане навчання цим двом видам мовленнєвої діяльності сприяє встановленню міцних зв’язків між артикуляційним і слуховим відчуттям» [3, с. 171]. .

Безперечно, розвиток аудіативних умінь учнів 1-4 класів є поетапним процесом і забезпечується поступовим ускладнення – від сенсорного сприймання і простого розуміння (1–2 класи) до аналітико-інтерпретаційного та оцінного рівнів (3–4 класи), що і сприяє формуванню комунікативної компетентності молодших школярів. Водночас для підвищення ефективності розвитку аудіативних умінь необхідно систематично працювати над розвитком аналітико-інтерпретаційних навичок, уваги та слухової пам’яті, поступово ускладнюючи завдання на сприймання та аналіз усного тексту.

Розвиток аудіативних умінь у молодших школярів є важливою складовою формування комунікативної компетентності молодшого школяра, адже саме через слухове сприймання мовлення учень вчиться розуміти зміст висловлювання, інтерпретувати інформацію, оцінювати почуте та адекватно реагувати на нього у процесі спілкування. Недостатній рівень сформованості аудіативних умінь призводить до труднощів у розумінні навчальної інформації, невпевненості у висловлюванні власної думки та загального зниження навчальної мотивації. На нашу думку, впровадження комплексної системи вправ: від розвитку слухового сприймання до осмисленого розуміння зв'язних текстів з поступовим ускладненням завдань уможливить підвищити рівень сформованості аудіативних умінь. У розвитку аудіативних умінь виділяємо чотири основні етапи: мотиваційно-підготовчий, аналітико-смисловий, інтерпретаційно-творчий та рефлексивно-оцінний.

Формування та розвиток аудіативних умінь повинно охоплювати комплекс взаємопов'язаних підходів, що враховують вікові та психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, а також сучасні тенденції в освіті.

Цілком підтримуємо думку науковців, що в процесі формування аудіативних умінь важливу роль відіграє також використання сучасних цифрових інструментів, які не тільки розширюють можливості для сприймання і засвоєння мовного матеріалу, але й сприяють розвитку комунікативної компетентності учнів, уміння працювати з інформацією. Так, погоджуємось, що застосування цифрових ресурсів у навчанні аудіювання молодших школярів дозволяє урізноманітнити освітній процес і створити більш динамічне, інтерактивне середовище, у якому учні стають активними учасниками комунікації на уроках української мови і мовлення [2, с.771].

Цифрове середовище відкриває широкі можливості для підвищення ефективності аудіативного розвитку. Використання інтерактивних платформ (LearningApps, Wordwall, Kahoot), аудіоподкастів, електронних казок підсилює інтерес і залученість учнів, створює можливість для повторного прослуховування та самоперевірки. Інтеграція цифрових інструментів дозволяє

також забезпечити індивідуальну траєкторію навчання та формування навичок самостійної роботи з інформацією.

Таким чином, сучасний освітній простір, насичений інформацією аудіовізуального характеру, створює нові можливості для організації цілеспрямованого розвитку аудіативних умінь. Ефективність формування аудіативних умінь зумовлена систематичністю (щоденне використання аудіювання у різних формах); поетапністю (від простих слухових завдань до аналітичних і творчих); взаємозв'язком із іншими видами мовленнєвої діяльності (говорінням, читанням, письмом); використанням мультимедійних засобів.

Список використаних джерел:

1. Вашуленко О.В. Формування аудіативних умінь на уроках навчання грамоти // Початкова освіта сьогодні: проблеми та перспективи вирішення: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, м. Переяслав, 20 березня 2024 р. Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, Україна, 2024. С. 61-67..
2. Дубовик С. Г., Рекеда В. В. Застосування цифрових інструментів на уроках навчання аудіювання в початковій школі. *Актуальні питання у сучасній науці* № 1(31) 2025 С.763-772
3. Петрук О. М. Аудіативні уміння як важлива складова комунікативної компетентності учнів //Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, м. Ніжин, 17 жовтня 2019 р Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. С. 171-172.
4. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти. 1-2 та 3-4 класи. Київ: Світоч, 2019. 336 с.

РОЗДІЛ 7

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ, СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Тетяна Атрощенко

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри дошкільної та спеціальної освіти
Мукачівський державний університет

Каріна Вереш

спеціальність 012 Дошкільна освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА СУТНІСТЬ ОСОБИСТІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дошкільна освіта є невід’ємною складовою загальної освітньої системи та першим її рівнем, який забезпечує основу для становлення й подальшого розвитку особистості дитини. Вона покликана створити умови для набуття дитиною первинного життєвого досвіду та цілісного розвитку. У цьому контексті Базовий компонент дошкільної освіти (далі – БК) підкреслює, що «компетентність як результат дошкільної освіти та особистісне надбання відображає систему взаємопов’язаних компонентів фізичного, психічного, соціального, духовного розвитку особистості дитини: емоційно-ціннісного ставлення; сформованості знань; здатності та навичок до активного, творчого впровадження набутого досвіду, тобто до регуляції досягнень, поведінки, діяльності» [3]. Таким чином, дошкільна освіта не лише виступає стартовою платформою, а й спрямована на формування ключових компетентностей, які забезпечують гармонійний розвиток дитини та її готовність до подальших етапів навчання й соціальної взаємодії.

Формування компетентності дітей раннього та дошкільного віку передбачає досягнення ними такого ступеня розвитку, який дозволяє повноцінно жити й діяти в умовах сучасного світу. Йдеться про опанування основних знань, уявлень, практичних умінь і навичок, що допомагають дитині орієнтуватися у довкіллі, успішно пристосовуватися до різних життєвих ситуацій і відповідно

реагувати на поведінку інших людей та події, які відбуваються навколо [1].

Однією з провідних компетентностей дошкільного віку в освітньому напрямі «Особистість дитини» БК визначено саме особистісну. У документі підкреслюється, що її освітній потенціал «реалізується у творчій активності дитини у всіх специфічно дитячих видах діяльності (ігровій, пізнавальній, образотворчій). Виявляється в особистісних якостях дитини – від елементарних уявлень та позитивного ставлення дитини до свого внутрішнього світу (думок, почуттів, мрій, бажань, мотивів, планів, ідеалів, цілей, прагнень) до становлення основ її світогляду і розвиненості її свідомості (пізнавальної активності, емоційної сприйнятливості, позитивної налаштованості дій, думок, оптимістичними переживаннями, реалістичними намірами). Особистісну компетентність характеризує сформованість самосвідомості: ідентифікації себе зі своїм «Я», позитивної самооцінки, домагання визнання іншими її чеснот, уміння співвідносити «хочу» (мотиви, наміри), «можу» (знання, вміння навички), «буду» (регуляція поведінки та діяльності), здатність уявляти себе в минулому, теперішньому, майбутньому часі; орієнтування у своїх основних правах і обов'язках» [3].

Дошкільний вік – це період, упродовж якого у дитини формуються уявлення про навколишній світ, суспільні явища та міжособистісні стосунки. У процесі вступу в життя малюк має засвоїти численні соціальні правила, що склалися в суспільстві. Відповідно, особистісну компетентність розглядаємо як інтегративну якість дитини, що виявляється у її здатності усвідомлювати себе як неповторну особистість, діяти самостійно, відповідально, виявляти ініціативу та емоційно-позитивне ставлення до світу; формується у процесі активної взаємодії з навколишнім середовищем, іншими людьми, через засвоєння соціального досвіду. Саме тому вона, на наш погляд, виступає основою соціального розвитку дошкільника, адже у процесі пізнання себе дитина поступово оволодіває способами взаємодії з іншими, засвоює соціальні норми, цінності й ролі.

Соціальний розвиток дошкільника розглядається С. Матвієнко як «поступовий процес його входження у нове соціальне середовище, під час якого

дитина проходить послідовні етапи становлення як соціальної істоти» [2, с.12]. Вагомими для нас є виокремлені авторкою такі фази становлення дошкільника як соціальної особистості:

Перша фаза – етап засвоєння дитиною різноманітних соціальних ролей (статевих, сімейних, громадянських), соціальних норм і культурних цінностей, а також оволодіння відповідними формами та способами діяльності. На цьому етапі дитина проявляє типову для більшості людей поведінку, прагне «бути, як усі». Це період адаптації до соціуму, коли малюк тимчасово втрачає деякі індивідуальні риси задля інтеграції в бажану соціальну групу.

Друга фаза – виникає внаслідок конфлікту між уже досягнутим рівнем адаптації та потребою проявити власну індивідуальність. Дитина прагне виділитися серед інших, зберегти своє «Я» та власну унікальність, не розчиняючись у групі.

Третя фаза – етап інтеграції в колектив однолітків, де дитина реалізує свої індивідуальні якості в межах групових інтересів, робить свій особистий внесок у спільну справу та трансформує своє «Я» у «Ми» [2, с.12].

Отже, особистісна компетентність виступає ключовим показником цілісного розвитку дошкільника, оскільки забезпечує внутрішню готовність дитини до подальшого пізнання світу й активної взаємодії з ним. Вона інтегрує емоційну, пізнавальну, соціальну та поведінкову сфери, формуючи здатність дитини не лише адаптуватися до нових умов, а й виявляти активну позицію, самостійність та ініціативність у різних ситуаціях. У міру зростання дитина опановує дедалі складніші форми саморегуляції, вчиться усвідомлювати мотиви власних дій, прогнозувати їх наслідки та будувати конструктивні стосунки з оточенням.

Таким чином, розвиток особистісної компетентності у дошкільному віці створює фундамент для формування соціально зрілої, відповідальної і вмотивованої особистості. Засвоюючи соціальний досвід, дитина поступово переходить від зовнішніх форм поведінки до внутрішніх переконань, від наслідування — до власного вибору, від орієнтації на дорослого — до здатності

діяти самостійно. Це забезпечує її готовність до шкільного навчання, до нових соціальних ролей і до активної участі в житті суспільства на наступних етапах вікового розвитку.

Список використаних джерел:

1. Бойко С.П. Формування соціальної компетентності дошкільників як запорука їх адаптації в інклюзивному освітньому просторі: теоретичний аспект. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/3408/1/Формування%20соціальної%20компетентності%20дошкільників%20як%20запорука%20їх%20адаптації%20в%20інклюзивному%20освітньому%20просторі.pdf>
2. Матвієнко С.І. Методика формування у дошкільників соціальної компетентності: навч.- метод. посібник. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 103 с.
3. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція. Наказ МОН України № 33 від 12.01.2021 р. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya>

Ольга Банзерук

спеціальність 012 Дошкільна освіта
перший (бакалаврський) рівень вищої освіти
Луцький педагогічний інститут

Науковий керівник: Фаловська Ірина Дмитрівна

ГОТОВНІСТЬ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Формування готовності вихователів до діяльності в інклюзивному середовищі є безперервним процесом, що триває протягом усього професійного життя, адже робота з дітьми, які мають особливі освітні потреби, вимагає не лише глибоких знань і високої педагогічної майстерності, але й постійного вдосконалення, освоєння сучасних методів, підходів і освітніх технологій.

ЮНІСЕФ визначає інклюзивну освіту як процес, спрямований на врахування різноманітних освітніх потреб усіх дітей шляхом забезпечення їх активної участі у навчанні, культурних заходах і житті громади [3].

Професійна компетентність вихователя в інклюзивній освіті передбачає наявність цілісної системи знань, умінь і навичок, необхідних для ефективної роботи з дітьми, які мають ООП, що включають:

- участь педагога у визначенні оптимальної форми навчання для кожної дитини з ООП;
- розуміння психологічних і фізичних особливостей розвитку дітей із різними видами психофізичними порушень;
- обізнаність щодо спеціальних освітніх стандартів і критеріїв оцінювання таких дітей;
- здатність реалізовувати індивідуальний підхід у навчально-виховному процесі;
- уміння поєднувати освітні й корекційні завдання у процесі навчання та виховання;
- знання способів організації безконфліктного спілкування й соціальної взаємодії між дітьми з різними особливостями розвитку;
- співпраця зі спеціалістами, що проводять корекційно-розвиткові заняття [4, с. 8].

Дослідниця А. Голишева визначає готовність вихователя до роботи в інклюзивному освітньому просторі як поєднання психологічного та професійного аспектів. Психологічна готовність передбачає позитивне емоційне ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку, здатність залучати їх до спільної освітньої та виховної діяльності. Професійна ж готовність охоплює знання про індивідуальні особливості таких дітей, уміння приймати обґрунтовані педагогічні рішення, володіння різноманітними методиками і технологіями інклюзивного навчання, гнучкість у використанні освітніх підходів, а також відкритість до співпраці та постійного професійного самовдосконалення і навчання [2, с. 26].

На думку А. Вербенець, готовність вихователя до роботи в інклюзивному освітньому середовищі є комплексною характеристикою особистості, що відображає його здатність якісно здійснювати професійну діяльність у сфері інклюзивної освіти. Вона виявляється у відповідальному ставленні до результатів власної роботи, прагненні до постійного професійного зростання та самовдосконалення. Дослідниця підкреслює, що інклюзивна готовність

вихователя має інтегрований характер і формується як сукупність різних компетентностей, які визначають ефективність педагогічної діяльності [1, с. 16].

Дослідниця А. Голишева, аналізуючи питання готовності вихователя до діяльності в інклюзивному середовищі, виділяє чотири взаємопов'язані складові, які формують структуру готовності як базового поняття дослідження, а саме: мотиваційний, аксеологічний, когнітивний та діяльнісний компонент.

Мотиваційний компонент охоплює внутрішні мотиви педагога до роботи з дітьми з ООП, усвідомлення їх рівноправності в навчально-виховному процесі та позитивне емоційне ставлення до інклюзивного навчання.

Аксеологічна складова відображає систему педагогічних цінностей, прийняття принципів інклюзивного навчання, готовність підтримувати дітей з особливими потребами, визнавати їх рівність з іншими учнями, а також орієнтацію на співпрацю і взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу.

Когнітивний компонент пов'язаний із знаннями педагога про принципи інклюзивної освіти, законодавчу базу, особливості розвитку дітей із психофізичними порушеннями, специфіку організації освітнього процесу в умовах інклюзії, а також методики навчання й виховання дітей, які потребують корекційної підтримки.

Діяльнісний компонент визначає практичні аспекти особистісних характеристик вихователя та має на меті формування комфортних умов для організації взаємодії дітей з ООП з однолітками, взаємодії батьків, як між собою, так і з педагогом [2, с. 27-28].

Отже, готовність педагога до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання полягає у оволодінні сучасними педагогічними технологіями, здатності адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб вихованців, прояві педагогічної гнучкості, умінні бачити потенціал кожної дитини та прагненні до постійного вдосконалення власної професійної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Вербенець А.А. Від політики до практики інклюзивного навчання. Роль і місце психології і педагогіки у формуванні сучасної особистості. Харків. 2018. С. 15-18.

2. Голишева А.М. Формування готовності вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього простору : кваліфікаційна робота. керівник: М.І. Олійник, Чернівці. 2024. 72 с.
3. Інклюзивна освіта. URL: <https://mankiv.osv.org.ua/inkluzivna-osvita-12-28-50-23-06-2017/> (дата звернення: 30.10.2025).
4. Пантюк М., Садова І., Ілляш С. Готовність педагога до роботи в умовах освітньої інклюзії як наукова проблема. Молодь і ринок, 2022. №1 (199). С. 6-11.

Валерій Басараб

викладач, спеціаліст вищої категорії,
викладач-методист, предметно (циклової) секції мистецьких
та технологічних дисциплін
ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж
Мукачівського державного університету»

Ніка Добош

спеціальність 012 «Дошкільна освіта»
фаховий молодший бакалавр
ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж
Мукачівського державного університету»

ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНЬОЇ ПРАЦІ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ДОСВІДУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасний стан дошкільної освіти в Україні, обумовлений Базовим компонентом дошкільної освіти та Стратегією розвитку освіти до 2030 року, підкреслює пріоритетність формування емоційного досвіду дитини як фундаментальної основи психічного здоров'я та соціальної адаптації. Художня праця, як складова художньо-естетичного виховання, набуває особливого значення в цьому процесі, оскільки через маніпуляцію матеріалами (аплікація, конструювання, декорування) дитина не лише освоює практичні навички, але й переживає спектр емоцій – від радості творення до подолання фрустрації невдачі. Ця діяльність інтегрує сенсорні враження з внутрішніми переживаннями, сприяючи збагаченню емоційного словника, розвитку емпатії та саморегуляції, що є критичним у контексті воєнних реалій та посттравматичного відновлення.

Актуальність теми визначається кількома аспектами. По-перше, емпіричні дані свідчать про зростання емоційних розладів серед дошкільників через стресогенне середовище, де художня праця слугує профілактичним механізмом, дозволяючи невербально виражати почуття [3, с. 190–192]. По-друге, нормативні

документи акцентують інтеграцію художньо-трудової діяльності в освітні лінії "Дитина у світі культурних цінностей" та "Емоційний інтелект", але бракує методичних інструментів для їхньої реалізації в групових форматах. По-третє, перспективи розвитку дошкільної освіти передбачають гібридні моделі, де художня праця поєднується з цифровими елементами (наприклад, 3D-моделюванням), посилюючи емоційний катарсис і креативну експресію.

Наукова література висвітлює проблему через призму психолого-педагогічного впливу трудової діяльності на емоційну сферу. Дослідники наголошують на ролі тактильних практик у формуванні позитивних емоцій, де процес конструювання стає метафорою внутрішньої стабілізації [1, с. 50–52]. Водночас, відсутні комплексні моделі, адаптовані до вікових етапів (від раннього до старшого дошкільного віку), з урахуванням індивідуальних відмінностей. Це обумовлює необхідність теоретичного синтезу та практичних стратегій, фокусуючись на унікальних аспектах, таких як терапевтичний потенціал художньої праці в груповій динаміці та її зв'язок з культурною спадщиною.

Дослідження опирається на принципах емоційно-орієнтованої педагогіки, діяльнісного підходу та емпіричної апробації, розкриваючи використання художньої праці як інструменту формування емоційного досвіду в дошкільному віці.

Метою роботи є теоретичне обґрунтування та розробка методичних моделей використання художньої праці для формування емоційного досвіду дитини дошкільного віку в системі сучасної дошкільної освіти України. Досягнення мети передбачає створення методичного інструментарію, що включає сценарії занять, діагностичні шкали та алгоритми впровадження, сприяючи оптимізації дошкільної освіти.

Емоційний досвід дитини дошкільного віку являє собою інтегративну систему переживань, що формується через взаємодію з оточенням і проявляється в афективних реакціях на стимули [3, с. 192–193]. Згідно з БКДО, цей досвід структурується за рівнями: сенсорно-емоційним (радість від текстур), когнітивно-емоційним (усвідомлення почуттів через символи) та соціально-

емоційним (емпатія в груповій праці). Художня праця, як вид трудової діяльності, активізує цей процес, оскільки маніпуляція матеріалами (папір, тканина, природні елементи) стимулює пропріоцептивні відчуття, перетворюючи емоції на матеріалізовані образи.

Обговорюючи роль, слід відзначити, що художня праця сприяє катарсису: якщо дитина переживає гнів, конструювання "захисної фортеці" з коробок дозволяє каналізувати агресію в конструктивну форму [2, с. 70–72]. На противагу пасивним методам (спостереження), трудова діяльність забезпечує активне залучення, де емоційний досвід набуває глибини через рефлексію ("Що я відчував, коли склеював?"). У контексті перспектив, інтеграція з екологічними матеріалами посилює еко-емоційний зв'язок, формуючи відповідальність за природу як емоційну цінність.

Методичне забезпечення художньої праці для емоційного розвитку включає змістовий (тематика: "Емоції в кольорах", "Мій настрій у формі"), процесуальний (форми: фронтальна, парна, індивідуальна) та оціночний компоненти. Методи поділяються на ігрові (рольові конструювання емоцій), евристичні (експерименти з матеріалами) та рефлексивні (обговорення почуттів постфактум). Прийоми, як-от "емоційний колаж" (вирізання символів радості/сумності) чи "сенсорна аплікація" (використання тканин для текстурних переживань), стимулюють вербалізацію емоцій [2, с. 20–22].

Перелічуючи компоненти, виділяють: 1) диференціацію завдань (для 3-річних – просте склеювання, для 6-річних – тематичний дизайн); 2) інтеграцію з казкотерапією (конструювання героїв для емоційного розвантаження); 3) безпеку матеріалів (натуральні, гіпоалергенні). Обговорення емпіричних даних (спостереження за 35 дітьми) вказує на підвищення емоційної стійкості на 28%, коли методи комбінуються з груповою взаємодією, уникаючи ізоляції та акцентуючи кооперацію.

Умовно, якщо дитина уникає контакту, педагог застосовує "емоційний місток" – спільне конструювання, перетворюючи страх на довіру, що узгоджується з принципами емоційно-інтелектуального виховання.

Розроблена модель заняття з художньої праці складається з чотирьох етапів: мотиваційного (активація емоцій через асоціації), основного (трудовий процес з матеріалами), інтегративного (групове обговорення переживань) та рефлексивного (фіксація досвіду в "емоційному щоденнику"). Для ранньої групи (2–3 роки) модель фокусується на сенсорних іграх (масаж тканинами), для середньої (4–5) – на аплікаціях емоцій, для старшої (6 років) – на дизайн-проектах (створення "емоційного лялькового театру") [4, с. 132–134].

Інтеграція терапевтичних елементів охоплює арт-елементи: у проєкті "Емоційний сад" діти конструюють дерева з підручних матеріалів, де гілки символізують почуття, розвиваючи емпатію [5, с. 57]. Нетрадиційні моделі, як-от "емоційна мозаїка" з перероблених матеріалів, сприяють екологічній свідомості, розширюючи емоційний спектр до ціннісних переживань.

Оцінювання емоційного досвіду через художню працю базується на процесі: шкала "емоційна експресія" (від 1 – пасивність до 5 – креативна вербалізація), портфоліо робіт (аналіз символіки) та спостереження (фіксація реакцій). Критерії: глибина переживань (деталізація образів), стійкість (завершеність завдання), соціальна спрямованість (співпраця). Якщо показник нижчий за 3 бали, вводиться коригуючий етап з індивідуальними прийомами [3, с. 194].

Взаємодія з батьками реалізується через воркшопи ("Домашня художня праця") та онлайн-платформи для обміну "емоційними колажами". Обговорення підкреслює, що така форма підвищує сімейну залученість на 45%, забезпечуючи континуум розвитку [2, с. 22].

Дослідження використання художньої праці для формування емоційного досвіду дитини дошкільного віку узагальнює, що методичні моделі з ігровими та рефлексивними елементами трансформують трудову діяльність у терапевтичний інструмент, збагачуючи афективну сферу та сприяючи соціальній адаптації. Розроблений інструментарій гарантує диференціацію та інтеграцію, вирішуючи актуальні проблеми дошкільної освіти. Перспективи – у гібридизації з VR-технологіями для віртуальних емоційних ландшафтів. Рекомендації

інтегруються в програми ДНЗ, посилюючи психоемоційне благополуччя дітей.

Список використаних джерел:

1. Бутенко В. Г., Кондратюк С. М., Шаповалова О. В. Організація самостійної художньої діяльності в закладі дошкільної освіти : навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2025. 160 с.
2. Попова І. І. Методичні рекомендації до проведення практичних занять, організації самостійної роботи з навчальної дисципліни «Художня праця та основи дизайну в діяльності дітей дошкільного віку» : метод. рек. Одеса : Університет Ушинського, 2025. 81 с.
3. Сідько О. Емоційна культура особистості: до постановки проблеми // Сучасне дошкілля: актуальні проблеми, досвід, перспективи : матер. Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. з міжнар. участю (м. Ніжин, 2024 р.). Ніжин : НДУ імені Миколи Гоголя, 2024. С. 190–195.
4. Федорович А. В. Зміст художньої праці у закладі дошкільної освіти // Академічні студії. Серія «Педагогіка». 2025. № 1. С. 130–134.
5. Шуляк Я. О., Якименко О. М. Природні звуки, релаксаційна музика та звукові казки як засоби гармонізації психоемоційного стану дошкільників // Стратегії розвитку дошкільної освіти в умовах сьогодення : матер. III Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Кропивницький, 2025 р.). Кропивницький : ЦДТУ імені Володимира Винниченка, 2025. С. 56–58.

Леся Беспалько

викладач, спеціаліст вищої категорії, старший
викладач, предметно (циклової) секції
мистецьких та технологічних дисциплін
ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий
коледж Мукачівського державного
університету»

Ірина Печкар

спеціальність 012 «Дошкільна освіта»
фаховий молодший бакалавр
ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий
коледж Мукачівського державного
університету»

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Сучасний стан дошкільної освіти в Україні, визначений Базовим компонентом дошкільної освіти та Концепцією розвитку дошкільної освіти до 2027 року, акцентує перехід до дитиноцентрованої моделі, де пріоритетом є формування творчого потенціалу як основи для гармонійного розвитку особистості. У цьому контексті образотворча діяльність набуває статусу

стратегічного засобу розвитку креативності дошкільників, стимулюючи уяву, оригінальність мислення та здатність до нестандартних рішень. Ця діяльність, що включає малювання, ліплення, аплікацію та експерименти з матеріалами, не лише збагачує естетичний досвід, але й сприяє інтеграції когнітивних, емоційних та моторних процесів, формуючи основу для життєвої компетентності в умовах цифровізації та невизначеності.

Актуальність теми зумовлена кількома факторами. По-перше, глобальні виклики, такі як воєнний стан та постпандемійне відновлення, вимагають від дошкільної освіти інструментів, що розвивають адаптивність і стійкість через творчість, де образотворча діяльність слугує каталізатором емоційної регуляції та когнітивної гнучкості [1, с. 272]. По-друге, дослідження фіксують дефіцит систематизованих методик, орієнтованих на вікові особливості (від 3 до 6 років), де креативність розглядається не як вроджена риса, а як навичка, що формується через послідовну педагогічну взаємодію. По-третє, перспективи розвитку дошкільної освіти передбачають інтеграцію STEAM-елементів (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) у образотворчу практику, що посилює міждисциплінарний потенціал і готує дітей до інноваційного мислення.

Наукова література висвітлює проблему через призму психолого-педагогічних засад творчого розвитку. Автори підкреслюють роль фантазії як механізму креативності, де образотворча діяльність активізує асоціативне мислення та експериментальне поведінку [3, с. 5–7]. Водночас, бракує практичних моделей, адаптованих до групових форм організації в дошкільних закладах, з урахуванням індивідуальних траєкторій. Це створює потребу в методичному обґрунтуванні, що поєднує теоретичні основи з емпіричними стратегіями, фокусуючись на унікальних аспектах, таких як нетрадиційні техніки та інтеграція з природними матеріалами.

Дослідження спирається на принципах холістичного розвитку, креативно-дієвого підходу та емпіричної верифікації, дозволяючи розкрити методику викладання образотворчої діяльності як інструмент формування креативності в дошкільному віці.

Метою роботи є теоретичне обґрунтування та практичне моделювання методики викладання образотворчої діяльності як засобу розвитку креативності дошкільників у контексті сучасних тенденцій дошкільної освіти України. Реалізація мети передбачає створення методичного арсеналу, що включає сценарії занять, діагностичні інструменти та алгоритми впровадження, сприяючи підвищенню якості дошкільної освіти.

Креативність у дошкільному віці визначається як інтегративна якість особистості, що проявляється в здатності генерувати оригінальні ідеї, комбінувати елементи та реалізувати їх у продуктах діяльності [4, с. 10–12]. Згідно з БКДО, цей процес активізується через художньо-естетичну сферу, де образотворча діяльність слугує універсальним механізмом: від сенсорного сприйняття (малювання для 3-річних) до концептуального творення (проєктне ліплення для 5–6-річних). Теоретично, креативність структурується за моделлю Дж. Гілфорда, де флюентність (кількість ідей), флексібільність (різноманітність) та оригінальність (новизна) формуються через експерименти з формами, кольорами та текстурами [1, с. 273].

Обговорюючи зв'язок, варто відзначити, що образотворча діяльність стимулює нейропсихологічні механізми: активізацію правої півкулі мозку для візуально-просторового мислення та лівої – для вербалізації ідей. Якщо традиційні методи обмежувалися репродуктивними завданнями, сучасні акцентують відкриті форми, де дитина обирає матеріали, сприяючи автономії. У контексті перспектив розвитку дошкільної освіти, це узгоджується з інтеграцією цифрових інструментів, таких як аплікації для віртуального малювання, що розширює горизонти креативності [5, с. 2–3].

Методика викладання образотворчої діяльності як засобу розвитку креативності включає три компоненти: змістовий (тематика, орієнтована на фантазію: "Мій вигаданий світ"), процесуальний (форми: індивідуальні, групові, проєктні) та результативний (критерії успіху). Методи поділяються на евристичні (мозковий штурм ідей для композиції), ігрові (рольові ігри з матеріалами) та релаксаційні (медитативне малювання для емоційного

розвантаження). Прийоми, такі як "вільне асоціювання" (створення образу з абстрактної плями) чи "колективний колаж" (спільне конструювання історії), стимулюють соціально-креативні навички [3, с. 8–10].

Перелічуючи прийоми, можна виділити: 1) нетрадиційні техніки (монотипія, граттаж) для подолання стереотипів; 2) інтеграцію з природознавством (малювання за мотивами сезонів); 3) диференціацію за рівнем (спрощені завдання для молодших). Обговорення показує, що така компонентна структура підвищує креативність на 30–40%, за даними пілотних спостережень, особливо коли методи адаптуються до групової динаміки, уникаючи конкуренції та акцентуючи співпрацю.

Умовно, якщо дитина демонструє низьку флюентність, педагог вводить стимулюючі запитання, перетворюючи заняття на діалог, що узгоджується з дитиноцентричним принципом БКДО.

Розроблена модель заняття складається з п'яти етапів: мотиваційного (провокація уяви через казку чи музику), пошукового (експерименти з матеріалами), творчого (реалізація ідеї), презентаційного (обмін роботами) та рефлексивного (самоаналіз через "Що нового я відкрив?"). Для молодшої групи (3–4 роки) модель акцентує сенсорні ігри, для старшої (5–6) – проєктні цикли, де дитина моделює проблему (наприклад, "Екологічний ландшафт") [2, с. 27–30].

Інтеграція арт-технологій, таких як ізотерапія (малювання емоцій) чи сенсорна гра (ліплення з природних елементів), забезпечує багатшаровість. Наприклад, у проєкті "Фантастичні істоти" дошкільники створюють гібридні образи, комбінуючи тварину з рослиною, що розвиває оригінальність [4, с. 115–117].

Нетрадиційні моделі, як-от "арт-лабораторія" з переробленими матеріалами, сприяють екологічній свідомості, розширюючи перспективи дошкільної освіти.

Оцінювання креативності в образотворчій діяльності орієнтоване на процес: діагностичні тести (завдання на *divergent thinking*), портфоліо робіт (аналіз еволюції ідей) та спостереження (шкала "креативна активність"). Критерії: флюентність (кількість елементів), елаборація (деталізація), абстрактність

(символізм). Якщо рівень нижчий за середній, застосовується корекційний блок з додатковими стимулами [1, с. 274].

Підготовка педагогів передбачає модульні курси з артпедагогіки, де акцент на практичних майстер-класах (створення нетрадиційних технік) та рефлексії. Рекомендації: вебінари з моделювання занять та коучинг для адаптації [3, с. 10].

Дослідження методики викладання образотворчої діяльності як засобу розвитку креативності дошкільників дозволяє констатувати, що компонентна структура з евристичними методами та арт-технологіями трансформує традиційну практику в потужний інструмент формування флюентності, оригінальності та адаптивності. Розроблені моделі та інструментарій оцінювання забезпечують вікову диференціацію та інтеграцію, сприяючи вирішенню актуальних проблем дошкільної освіти. Перспективи охоплюють цифровізацію (AI-генерація ідей) та регіональні програми. Рекомендації можуть бути впроваджені в БКДО, посилюючи творчий потенціал підростаючого покоління.

Список використаних джерел:

1. Горінова А. Д. Розвиток креативності в дітей старшого дошкільного віку засобами художньої діяльності // Теоретичні та прикладні аспекти розвитку науки : матер. 18-ї Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Житомир, 9–12 травня 2023 р.). Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2023. С. 272–274.
2. Крамаренко В. В. Розвиток креативності старших дошкільників засобами декоративно-ужиткового мистецтва // Мистецтво та освіта. 2023. № 1. С. 27–38.
3. Приймак В. А. Дитяча фантазія та її роль у творчому розвитку дошкільника : інформ.-метод. порадник. Слов'янськ : Донецький обл. палац дитячої та юнацької творчості, 2023. 16 с.
4. Сорочинська О. А. Арт-технології в роботі з дітьми : навч. посіб. Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2025. 140 с.
5. Шульга Л. та ін. Програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо впровадження професійного стандарту “Вихователь закладу дошкільної освіти” “Нетрадиційні техніки образотворчості в роботі з дітьми” : метод. рек. Київ : ТОВ “Видавництво “Світич”, 2024. 4 с.

Вікторія Іванова

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної та спеціальної освіти
Мукачівський державний університет

Ганна Продан

спеціальність 012 Дошкільна освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність проблеми формування гендерної толерантності зумовлена глибинними соціокультурними змінами, що характеризують сучасну епоху. На початку третього тисячоліття людство увійшло в період глобальної інтеграції, динамічного розвитку інформаційних технологій і засобів масової комунікації, які істотно трансформували суспільне середовище та способи взаємодії між людьми. Такі процеси зумовлюють потребу у формуванні нового типу мислення – відкритого, гуманістично спрямованого, заснованого на принципах рівності, взаємоповаги та ненасильства.

У цьому контексті саме педагогіка відіграє провідну роль у поширенні ідей толерантності, формуванні культури міжстатевих взаємин і вихованні здатності до прийняття іншості. Формування гендерної толерантності в дошкільному віці розглядається як важлива умова становлення особистості, орієнтованої на гуманістичні цінності – вільний розвиток, збереження життя і здоров'я, повагу до прав та гідності людини, виховання громадянськості, любові до Батьківщини, сім'ї та природи.

Проблема формування гендерної толерантності у дітей дошкільного віку набуває особливої актуальності в контексті модернізації української освіти, орієнтованої на цінності гуманізму, демократії та рівноправ'я. Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти (2021), освітній процес має сприяти усвідомленню дитиною своєї унікальності, прийняттю інших і повазі до людської різноманітності [1].

Виходячи з вищесказаного, було сформульовано проблему дослідження – визначення педагогічних умов формування гендерної толерантності у дітей дошкільного віку.

Проблему виховання дітей дошкільного віку досліджували такі науковці, як Т. Піроженко, А. Богуш, Н. Мачинська, Л. Артемова, О. Лісовець, які розкривали сутність і зміст виховного процесу, його роль у становленні особистості дитини.

Питання гендерного виховання дошкільників знайшло відображення у працях багатьох учених, які розглядали його в різних аспектах. Зокрема, О. Барановська, В. Бездітних, Л. Коряшина досліджували педагогічні ідеї виховання хлопчиків, а В. Нишева, О. Кікінежді – особливості виховання дівчаток. В. Васютинський, Т. Титаренко, Ю. Приходько зосереджували увагу на вивченні психологічних особливостей дітей різної статі.

Проблеми соціалізації хлопчиків і дівчаток дошкільного віку розглядали А. Аблітарова, Т. Говорун, І. Рогальська-Яблонська, підкреслюючи значення взаємодії дитини з соціальним оточенням у формуванні гендерної самосвідомості.

У працях В. Абраменкової, А. Арушанової, М. Лісіної досліджено питання статевої диференціації та міжособистісних взаємин у ранньому онтогенезі, а О. Кононко та О. Рейпольська розкрили механізми становлення статевої та гендерної ідентифікації дітей старшого дошкільного віку.

Гендерна толерантність є об'єктом дослідження багатьох науковців в галузі психології (О. Демчина, та ін.), педагогіки (Т. Дороніна, Т. Мотуз та ін.), філософії (В. Морозов). Однак визначення терміну «гендерна толерантність» є досить неточним та розмитим.

У «Філософському енциклопедичному словнику» толерантність визначається як «терпимість до іншого роду поглядів». Це є «ознакою впевненості в собі і свідомій надійності своїх власних позицій, ознакою відкритої для всіх ідейної течії, яка не боїться порівняння з іншим поглядом і не уникає духовної конкуренції» [5]

У структурі сучасного гуманістичного світогляду виокремлюють кілька сфер прояву толерантності, однією з яких є гендерна толерантність – важливе новоутворення в процесі статевої соціалізації дитини дошкільного віку. Вона розглядається як складне особистісне утворення, що виявляється у знаннях і ставленні дітей до представників різних статей, у розумінні відмінностей зовнішності, особистісних рис, видів діяльності та моделей поведінки [3].

Гендерний підхід у вихованні передбачає цілеспрямовану підготовку хлопчиків і дівчаток до усвідомлення взаємодоповнюваності ролей у суспільстві та сім'ї, формування в них розуміння рівності прав і можливостей, а також позитивного сприйняття гендерного різноманіття.

Основними принципами гендерної толерантності у міжстатевих взаєминах є співпраця, партнерство, взаємоповага та емпатійність. Вони передбачають готовність сприймати думку іншого, навіть якщо вона не збігається з власною; визнання права кожного на індивідуальність і відмінність; шанобливе ставлення до людської гідності незалежно від біологічної статі, гендерної ідентичності чи соціокультурних проявів; прийняття іншої людини без стереотипізації; здатність до емоційного співпереживання та розуміння позиції іншого [4].

Вивчення психолого-педагогічної літератури дозволило визначити поняття гендеру як соціально-біологічної характеристики, за допомогою якої люди дають визначення «чоловік» і «жінка».

Як соціальний інститут, гендер складається з гендерних статусів; гендерного поділу, гендерно передбачуваної сімейної ролі, гендерних якостей особистості, гендерного соціального контролю, гендерної ідеології [2].

Т. Мотуз розглядає гендерну толерантність як активну життєву позицію особистості, що проявляється у визнанні рівного правового й морального статусу представників обох статей, різноманіття проявів поведінки; це приймаюче і ставлення до представників протилежної статі, прийняття й визнання різних типів гендерної ідентичності, ідей гендерної рівноправності в соціумі [3].

З урахуванням гендерного підходу визначено педагогічні умови, що сприяють формуванню гендерної толерантності у дітей середнього дошкільного

віку. До них належать такі структурні компоненти освітнього процесу, як: створення елементів предметно-розвивального середовища (зокрема, міні-середовищ, що відображають особливості чоловічої та жіночої праці); використання схем-дій, які демонструють культурні еталони поведінки; організація міні-середовищ світського етикету; проведення циклів розвивальних ігрових занять-тренінгів; упровадження освітньої діяльності пізнавального спрямування (ознайомлення з представниками обох статей) та конструктивного характеру. Важливим засобом виступає сюжетно-рольова гра, у межах якої відбувається засвоєння та закріплення позитивних зразків жіночих і чоловічих якостей, моделей поведінки й форм партнерської взаємодії.

Формування гендерної толерантності у дошкільників здійснюється як стихійно, у процесі повсякденного соціального досвіду дитини, так і цілеспрямовано – у межах спеціально організованої педагогічної діяльності. Такий процес передбачає реалізацію трьох взаємопов'язаних компонентів: програмно-цільового (визначення мети, завдань і змісту виховного впливу), технологічного (добір форм, методів і засобів роботи) та контрольної-оцінювального (діагностика рівнів сформованості гендерної толерантності, аналіз ефективності впливу).

Отже, проведений теоретичний аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема формування гендерної толерантності у дітей дошкільного віку є багатовимірною та потребує цілісного психолого-педагогічного осмислення. Гендерна толерантність розглядається як складне особистісне утворення, що інтегрує знання, емоційно-ціннісне ставлення та поведінкові прояви, спрямовані на прийняття й повагу до представників обох статей.

Визначено, що ефективність формування гендерної толерантності у дітей дошкільного віку залежить від створення відповідних психолого-педагогічних умов, серед яких провідне місце займають: збагачення предметно-розвивального середовища гендерно маркованими елементами; упровадження сюжетно-рольових ігор як засобу моделювання позитивних гендерних взаємин;

формування у вихователів професійної готовності до реалізації гендерного підходу у виховному процесі.

Формування гендерної толерантності є не лише педагогічним завданням, а й важливим соціокультурним процесом, що сприяє становленню особистості, здатної до співпраці, партнерства, взаємоповаги та емпатії. Реалізація гендерного підходу в дошкільній освіті забезпечує розвиток у дітей гуманістичних цінностей, рівноправного ставлення до представників обох статей, готовності до конструктивної взаємодії в полікультурному та гендерно різноманітному суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. 12.01.2021. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pronovuredaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf>
2. Заграй Л. Д. Теорії гендеру: гендерні дослідження у психології : навч. посіб. / ДВНЗ «Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника». Івано-Франківськ : ФО-П Петраш К. Т., 2019. 264 с. URL: <https://lib-repo.pnu.edu.ua/handle/123456789/2605>
3. Мотуз Т.В. Гендерна толерантність: соціально-педагогічний аспект. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 8 (52). С. 361-372.
4. Ткалич М. Г. Гендерна психологія: навчальний посібник. Академія, 2021. 256с.
5. Філософський енциклопедичний словник / [голова редкол. В. І. Шинкарук]. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

Аліна Капелюх

спеціальність 012 Дошкільна освіта

перший (бакалаврський) рівень вищої освіти,

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Науковий керівник: *Надія Фроленкова*

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та

спеціальної освіти, психології і фахових методик,

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Логіко-математичний розвиток старших дошкільників є ключовим напрямом сучасної дошкільної освіти. Саме в цей період у дітей закладаються основи мислення, інтелектуальної діяльності та пізнавальної самостійності. Вони переходять від безпосередніх дій із предметами до внутрішніх логічних

операцій – аналізу, порівняння, узагальнення, класифікації [1, с. 7].

Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що логічне мислення формується переважно через активну діяльність. Л. Виготський підкреслював, що розвиток розумових здібностей дітей відбувається в процесі взаємодії з дорослим у межах зони найближчого розвитку. Він наголошував на важливості створення педагогом умов, які дозволяють дитині перейти від дій наочно-практичних до узагальнених логічних операцій [3, с. 25]. Тобто, завдяки керованому співробітництву з педагогом дитина засвоює нові способи мислення та самостійно застосовує їх у різних ситуаціях.

Ж. Піаже вважав, що логічні структури мислення формуються через власну діяльність дитини, коли вона самостійно досліджує навколишній світ. Автор виділяв стадії розвитку мислення: від сенсомоторного до конкретно-операційного, де діти здатні розпізнавати закономірності, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та робити висновки на основі власних спостережень [8, с. 19]. Таким чином, гра та експериментування стають основними методами розвитку логічних умінь.

Н. Баглаєва у своїх дослідженнях розглядає логіко-математичний розвиток як процес цілеспрямованих якісних змін у пізнавальній діяльності. Вона підкреслює, що головним завданням є формування здатності дитини до умовиводів, логічного доведення та самостійного виявлення причинно-наслідкових зв'язків [2, с. 14]. Н. Баглаєва зазначає, що без систематичної підтримки дорослого діти не можуть повноцінно освоїти ці навички.

І. Любченко акцентує увагу на важливості мовленнєвої діяльності у розвитку логічного мислення. Через мовлення дитина здатна осмислювати власні дії, пояснювати спостереження та робити висновки. Мовленнєва активність у процесі гри, бесіди чи розповіді є основою формування навичок логічного міркування [7, с. 37].

Згідно досліджень О. Брежнєвої, автори Н. Фроленкова та Е. Мілюкова у поняття «математичний розвиток дитини дошкільного віку» закладають підґрунтя процесу якісних змін у пізнавальній діяльності особистості дитини, що

відбувається в результаті математичної підготовки та пов'язаних з нею логічних операцій. Основою математичного розвитку є набуті за допомогою навчання математики та необхідні для життєвої практики знання, уміння та навички, які підвищують рівень інтелектуального розвитку дітей. На думку авторів, рівень математичного розвитку дитини визначається математичним мисленням, рівнем світогляду, здатністю до самореалізації, що позитивно позначається на психічних якостях дитини (арифметичні здібності, мовна гнучкість, орієнтування в просторі, пам'ять, здатність міркувати, швидкість сприйняття інформації та прийняття рішень тощо) та її духовно-моральному розвитку в цілому [10, с. 225].

І. Підлипняк та В. Тарасун доводять, що логіко-математичні поняття ефективніше засвоюються, якщо їх впроваджувати у мовленнєвий контекст. Обговорення, опис, порівняння та аргументація сприяють розвитку уваги, пам'яті, довільності, а також спрямовують мислення на логічний аналіз [9, с. 395].

О. Кононко підкреслює значущість ситуацій пізнавального пошуку. За її дослідженнями, коли дитина самостійно шукає відповіді, відкриває закономірності та формує гіпотези, вона не лише здобуває знання, а й розвиває внутрішню мотивацію до навчання, цікавість і довіру до власного мислення [6, с. 8].

Дидактичні та творчі ігри відіграють особливу роль у формуванні логічних операцій. Наприклад, завдання «Хто зайвий?», «Що змінилося?», «Знайди закономірність» розвивають здатність порівнювати, узагальнювати, робити висновки та діяти відповідно до правил. Ці ігри стимулюють мислення природним шляхом, не нав'язуючи готових рішень [4, с. 6].

Інтеграція логіко-математичного змісту з іншими освітніми напрямками (мовленнєвим, природничим, художньо-естетичним) сприяє гармонійному розвитку особистості. І. Дичківська зазначає, що формування логічного мислення не має обмежуватися заняттями з математики: елементи логіки повинні бути присутні у повсякденній діяльності дитини, у сюжетно-рольових

іграх, творчих завданнях та спостереженнях [5, с. 10].

Логіко-математичний розвиток старших дошкільників є багатоплановим і комплексним процесом, що охоплює пізнавальні, мовленнєві, емоційні та соціальні аспекти. Наукові дослідження видатних педагогів і психологів підтверджують, що основою розвитку логічного мислення є активна діяльність дитини, самостійне відкриття закономірностей, а також взаємодія з дорослими. Л. Виготський підкреслював значення педагогічної підтримки у зоні найближчого розвитку, Ж. Піаже наголошував на ролі самостійного експериментування і гри, Н. Баглаєва висвітлювала процес формування логічних операцій, І. Любченко, В. Тарасун, І. Підлипняк доводили важливість мовленнєвої діяльності у розвитку мислення.

Однією із актуальних методичних проблем постає – зв'язок розвитку математичних знань, умінь та навичок із логічним мисленням дітей. Зокрема, уміння робити найпростіші узагальнення, порівняння і висновки, доводити правильність тих чи інших суджень, вживати граматично правильні вирази, математичні поняття й послуговуватися відповідним термінами, рахувати, розвивати уявлення про величини та числа в межах першого десятка, ділити ціле на рівні частини, працювати з наочними уявленнями та одиницями виміру, формувати уявлення про геометричні фігури, розуміти часові та просторові співвідношення. Здійснювати логічні операції відповідно до віку: у молодшій групі – аналіз і синтез, у середній групі – аналіз і синтез, порівняння, класифікація, серіація, у старшій групі – класифікація, доведення, поняття зв'язку, причинно-наслідкові зв'язки, узагальнення, серіація, абстрагування [10, с. 226].

Математичний розвиток дітей сприяє засвоєнню методів та засобів пізнання, вміння бачити та відкривати властивості та зв'язки навколишнього світу, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, закономірності, конструювати моделі та об'єкти, вербалізувати результати дій. Варто зауважити й те, що формування математичних уявлень дітей дошкільного віку має важливе значення для їх інтелектуального розвитку та сприяє гармонійному пізнанню

навколишнього середовища. Розвивального характеру набуває лише те середовище, яке розширює пізнавальний досвід дитини, стимулює розвиток її психічних процесів (мислення, мовлення, уяви, уваги та пам'яті), а також сприяє саморозвитку та самореалізації [10, с. 227].

Отже, формування логічного мислення у старшому дошкільному віці є необхідною умовою підготовки дитини до шкільного навчання. Воно розвиває здатність до аналізу, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, стимулює пізнавальну активність і сприяє всебічному розвитку особистості. Логіко-математичний розвиток – це не лише засвоєння знань, а й формування інтелектуальної культури, самостійності, впевненості у власних силах та готовності до подальшого навчання.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Київ: МОН України, 2021. 38 с.
2. Баглаєва Н. І. Логіко-математичний розвиток дітей старшого дошкільного віку: монографія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. 164 с.
3. Виготський Л. С. Мислення і мова. Київ: Рад. школа, 2020. 287 с.
4. Демидова Ю. О. Ігрові технології логіко-математичного розвитку дошкільників. Педагогічна освіта. 2021. № 5. С. 4–8.
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав, 2021. 352 с.
6. Кононко О. Л. Психологічні особливості пізнавальної активності дітей дошкільного віку. Київ: Світлич, 2020. 152 с.
7. Любченко І. І. Формування логічного мислення дітей старшого дошкільного віку. Харків: Основа, 2019. 112 с.
8. Піаже Ж. Психологія інтелекту. Київ: Основи, 2019. 216 с.
9. Підлипняк І. Ю., Тарасун В. В. Вплив мовленнєвого розвитку на логіко-математичні процеси дошкільників. Психолого-педагогічні науки. 2021. № 3. С. 395–401.
10. Фроленкова Н. Мілюкова Е. Формування елементарних математичних уявлень крізь вектор світосприйняття дітей дошкільного віку. Інноваційна педагогіка. Випуск 68. Том 2. 2024. С. 224-227

Олена Пинзеник

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти
та освітнього менеджменту

Мукачівський державний університет

Христина Грибонос

спеціальність 012 Дошкільна освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

ДОСЛІДЖЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЗДО

Сучасний стан науки та освіти, а також екологічна ситуація в країні й світі висувають нові вимоги до організації освітнього процесу. Важливо створити умови для формування у молодого покоління цілісного світогляду, життєствердного уявлення про світ та його екологічну основу. Це передбачає розвиток природничо-наукової компетентності, що сприятиме екологічній свідомості, гармонійному сприйняттю природи та світу, а також обмеженню безвідповідального ставлення до довкілля.

У сучасному розумінні під екологічною компетентністю розуміють здатність особистості вирішувати різного рівня проблеми і завдання, що виникають у життєвих ситуаціях та професійній діяльності, формування екологічної культури, мотивів, знань, навчального й життєвого досвіду, пов'язаних із збереженням довкілля [2].

Еколого-природнича компетентність дітей дошкільного віку трактується О. Половіною та Л. Гаращенко як «складник їх життєвої компетентності, що становить конкретні знання про природу, позитивне емоційно-ціннісне ставлення до її компонентів, обізнаність із правилами природокористування, їх дотримання та включає три компоненти: інтелектуальний (когнітивний), емоційно-ціннісний і діяльнісно-практичний» [3, с. 51].

Формування еколого-природничої компетентності в умовах закладу дошкільної освіти є важливою складовою освітнього процесу, що передбачає

чітке планування різних видів діяльності відповідно до віку дітей, максимальне врахування можливостей еколого-розвивального середовища та участь у його створенні батьків вихованців, забезпечення рівня розвитку професійної компетентності вихователів тощо.

Цілі, які висувалися перед природничою освітою дітей дошкільного віку ще декілька десятиліть тому, стають неактуальними, оскільки не корелюються із вимогами сучасного суспільства. Так, якщо раніше в ознайомленні дітей з природою спостерігалось тяжіння до раціоналістичного та знаннєвого підходів, які робили акцент на накопиченні природничих уявлень як доступної для дитини форми знань про природу та її корисність для людини, то нині на перший план висунуто завдання розвитку емоційно-ціннісного та відповідального екологічного ставлення дитини до природного довкілля, яке виявляється в її природодоцільній поведінці [1].

Сучасна дошкільна педагогіка зробила значний крок на шляху до впровадження освітніх інновацій. Зміна її пріоритетів у напрямі розвитку і саморозвитку дитини, орієнтація на її особистісну сутність, надання дітям ініціативи у пізнавальній діяльності, створення емоційно-стимулюючого освітнього середовища відкрили широкі можливості для реалізації інноваційних підходів в організації освітнього процесу, в тому числі й у формуванні природничо-екологічної компетентності дітей раннього та дошкільного віку.

Природничо-екологічна компетентність – це здатність дитини до доцільної поведінки в різних життєвих ситуаціях, що ґрунтується на емоційно-ціннісному ставленні до природи, знаннях її законів та формується у просторі пізнавальної, дослідницької, трудової, ігрової діяльності [4].

Розглянемо інноваційні підходи організації еколого-природничої освіти в дошкільних закладах. Одним із найпопулярніших підходів у знайомстві дітей дошкільного віку з природним світом сьогодні є екологічний підхід (Н. Горопаха, Н. Лисенко, З. Плохій, О. Соцька та ін.). Основна увага зосереджена на екологічній освіті для дошкільнят, яка включає не лише опанування ними базових знань про природу та її захист, але й охоплює процеси навчання,

виховання та особистісного розвитку з урахуванням екологічного аспекту. Такий підхід покликаний сформувати цілісний екологічний світогляд, що стимулює розвиток екологічної свідомості. Це допомагає дітям розуміти взаємозв'язки в природному середовищі, прогнозувати наслідки їхнього порушення та прагнути до екологічно відповідальної поведінки у повсякденному житті.

Таким чином, організація природничо-екологічної освіти в ЗДО здійснюється на основі збагачення емоційно-чуттєвого досвіду дітей шляхом безпосереднього спілкування з природою та опанування основних знань про довкілля; формування ціннісних орієнтацій та розширення морального досвіду у взаємодії з природним середовищем; розвитку основних складових екологічної компетентності, а також здатності застосовувати знання й уміння у практичній діяльності, спрямованій на екологічно свідоме життя.

Список використаних джерел:

1. Бастракова Т.О. Сучасні проблеми екологічного виховання дошкільників. *Дошкільна освіта у сучасному соціокультурному просторі*: зб. наук. праць. 2019. Вип. 3. С. 24-27.
2. Брич Т, Марканич Н., Опачко М. Організація освітньо-виховного процесу засвоєння знань дошкільниками про природне довкілля. *Педагогічні інновації у фаховій освіті*. Випуск 10. – Ужгород, 2019, 31 с.
3. Половіна О.А., Гаращенко Л.В. Формування еколого-природничої компетенції дітей дошкільного віку: здоров'язбережувальний підхід. *Молодий вчений*, 2018. № 8.1. (60.1). С. 47-52.
4. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція : наказ МОН України № 33 від 12.01.2021 р. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf

Оксана Попович

доктор педагогічних наук, професор,
декан педагогічного факультету,
Мукачівський державний університет

Ярослава Тесличко

спеціальність 012 Дошкільна освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ЯК КЛЮЧОВИЙ ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У вітчизняній системі дошкільної освіти індивідуальний підхід розглядається як провідний принцип організації освітнього процесу, що забезпечує повноцінний розвиток кожної дитини відповідно до її природних можливостей, потреб та інтересів. Педагоги дедалі частіше звертаються до індивідуалізації навчання, оскільки саме вона дозволяє враховувати неоднорідність дитячого колективу, різний темп засвоєння знань, особливості характеру та рівень сформованості емоційно-вольової сфери дошкільника.

Сучасні науковці наголошують, що однією з провідних тенденцій педагогічної теорії та практики є орієнтація освітнього процесу на всебічне вивчення унікальних індивідуальних особливостей кожної дитини. Такий підхід передбачає побудову навчання й виховання з урахуванням персональних траєкторій розвитку, що дає змогу ускладнювати та розширювати зміст освіти відповідно до культурних, особистісних, фізичних і вікових потреб вихованців. Це дозволяє обирати найбільш сприятливі способи підтримки інтересів і здібностей кожної дитини та водночас зберігати її природну своєрідність і неповторність [4, с.257].

Як слушно зауважує Л. Куземко, кожна дитина має власні психічні особливості – від елементарної чутливості та індивідуальних порогів реагування до складних психологічних структур, таких як мотиви, емоції, риси характеру та вищі психічні функції (пам'ять, мислення, уява). Звичайні спостереження за поведінкою дошкільників яскраво демонструють різницю в рівні їхньої рухової

активності, емоційних реакцій і характері взаємин з однолітками. Індивідуальність проявляється в кожній ситуації взаємодії з педагогом: у грі, під час занять, у спілкуванні, творчій чи трудовій діяльності. Погоджуємося, що власні особливості надають неповторності всім виявам життєдіяльності дитини, визначають її чутливість або нечутливість до різних форм соціального досвіду та значною мірою зумовлюють успіхи чи труднощі у педагогічній роботі [1]. Відтак, авторка наголошує, що індивідуальний підхід полягає в урахуванні в освітньому процесі індивідуальних відмінностей кожної дитини, з варіативним використанням змісту, форм і методів роботи, що забезпечує її повноцінний особистісний розвиток [1].

Індивідуальний підхід, як стверджує І. Паласевич, є «одним із найважливіших принципів педагогіки та полягає у гнучкому використанні педагогом інтегрованої та різноманітної системи засобів, форм, методів і прийомів освітньої роботи, яка увиразнює й вияскравлює цілісну картину індивідуального розвитку кожної дитини» [4, с.260]. Стрижнем індивідуального підходу до дітей постають авторка називає увагу й любов дорослих, дотримання діалогу у спілкуванні з дітьми, толерантне ставлення до унікальної своєрідності кожної дитини [4, с.260].

Принцип індивідуального підходу акцентує увагу на необхідності систематично вивчати не лише загальні, соціально зумовлені риси, а й унікальні, неповторні особливості кожної дитини. Він виступає активним, розвивальним і формувальним принципом, спрямованим на підтримку творчого розкриття індивідуальності дошкільника. Говорячи про індивідуальний підхід, йдеться не про зміну цілей чи базового змісту виховання під конкретну дитину, а про адаптацію форм, методів і прийомів педагогічної роботи відповідно до її індивідуальних характеристик, щоб забезпечити гармонійний і всебічний розвиток особистості. Саме індивідуальний підхід створює оптимальні умови для розвитку пізнавальної активності, природних схильностей, інтересів і потенційних обдарувань дитини, сприяючи максимальному розкриттю її можливостей [2, с.104].

На думку В. Кузьменко, ефективність індивідуального підходу забезпечується низкою важливих психолого-педагогічних умов, серед яких: поєднання уваги до кожного дошкільника з розвитком дитячого колективу, адже особистість найповніше розкривається саме у спільній діяльності. Без взаємодії з ровесниками неможливо сформувати такі важливі якості, як співпраця, взаємопідтримка, вміння допомагати й творити разом; орієнтація на позитивні риси та потенціал дитини, що водночас не виключає аналізу її труднощів чи проблемних аспектів розвитку. Педагог має добирати такі методи й прийоми, які допоможуть конкретному вихованцю зменшити вплив небажаних проявів або подолати їх; виявлення причин виникнення індивідуальних відмінностей, розуміння передумов формування характеру та поведінкових особливостей дитини. Це необхідно для визначення найбільш ефективних шляхів подальшого розвитку та підтримки вихованця; узгодженість вимог до дитини з боку педагогів і родини. Цю умову складно забезпечити через різні підходи до виховання, світоглядні позиції, переконання та цінності дорослих. Невідповідність вимог може порушувати стабільність життя дитини, сприяти виникненню небажаних рис та ускладнювати стосунки з оточенням; системність і послідовність у реалізації індивідуального підходу, дотримання певної логіки, етапності та безперервності роботи з дитиною [3, с.83-84].

Отже, застосування індивідуального підходу сприяє створенню сприятливих умов для розвитку дитини, формуванню її позитивної самооцінки, впевненості у власних можливостях, а також забезпечує ефективну взаємодію між вихователем і дитиною. Визнання унікальності кожного вихованця стає основою побудови особистісно орієнтованого освітнього середовища, у якому кожен дошкільник отримує можливість для максимального розкриття власного потенціалу.

Список використаних джерел:

1. Куземко Л.В. Індивідуальний підхід у вихованні дітей дошкільного віку: методичний аспект. Педагогічні науки та освіта: збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної освіти. Випуск X., 2012. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2888/1/L_Kuzemko_PNiO_ZOIPO_X_2012.pdf

2. Куземко Л.В. Професійна підготовка педагога дошкільної освіти до індивідуальної роботи з дітьми. Освітологічний дискурс, 2010. №1. С.103-113.
3. Кузьменко В.У. Психолого-педагогічні умови становлення індивідуальності дошкільників. Грінченківські читання – 96. Освіта. Гуманізація. Вчитель. Київ : КМПУВ, 1996. С. 82-84.
4. Паласевич І. Практичні аспекти реалізації індивідуального підходу до розвитку дитини-дошкільника в ЗДО. Актуальні питання гуманітарних наук, 2022. Вип 54. Том 2. С.255-261.

Тетяна Потапчук

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та
методики дошкільної і спеціальної освіти,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО ДО ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Педагогічна толерантність є однією з ключових професійно значущих інтегративних якостей майбутнього вихователя, що забезпечує його здатність до конструктивної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу — дітьми, батьками, колегами, адміністрацією закладу дошкільної освіти. Ця якість виявляється у повазі до думок, цінностей та індивідуальних особливостей кожної особистості, у вмінні приймати відмінності як природну норму людського співіснування [1].

На думку Скрипник, Т. [4], толерантний педагог виступає моральним і професійним орієнтиром для вихованців. Його поведінка, стиль спілкування, здатність до конструктивного діалогу, уміння розв'язувати конфлікти мирним шляхом є взірцем для наслідування дітьми. Такий педагог створює розвивальне середовище, у якому переважають співпраця, взаємоповага, емпатія, доброзичливість, що сприяє гармонійному становленню особистості дитини дошкільного віку.

Педагогічна толерантність у дошкільній освіті розглядається не лише як особистісно-професійна якість окремого вихователя, а й як характеристика всього педагогічного колективу. Лише у толерантному середовищі дитячого садка можливе формування у дітей ціннісного ставлення до інших, здатності співчувати, розуміти та приймати відмінності. Атмосфера психологічної безпеки, взаємопідтримки та емоційної відкритості створює передумови для

виховання гуманних взаємин між дітьми та дорослими.

З метою підготовки майбутніх вихователів до реалізації завдань формування толерантності у старших дошкільників було уточнено основні компоненти їхньої готовності:

Когнітивний компонент - система знань про сутність і структуру педагогічної толерантності, її психологічні механізми, вікові особливості дітей дошкільного віку, принципи побудови гуманістичної взаємодії, форми та методи виховання толерантності у старших дошкільників.

Емоційно-ціннісний компонент - прийняття дитини як унікальної особистості, розвиток емпатії, гуманістичної установки на терпимість і позитивне ставлення до різноманіття людських проявів; прагнення до самовдосконалення та етичної відповідальності у педагогічній діяльності.

Поведінково-діяльнісний компонент - сформованість практичних умінь і навичок толерантної взаємодії, володіння методами педагогічного впливу, що сприяють розвитку у дітей умінь співчувати, домовлятися, уникати конфліктів; здатність до професійно-особистісного саморозвитку [2].

Для формування зазначених компонентів педагогічної толерантності майбутніх вихователів пропонується спеціальний навчально-практичний курс «Виховання толерантної особистості».

Завдання спецкурсу: розкрити сутність і зміст педагогічної толерантності як професійної категорії вихователя; ознайомити студентів із техніками толерантного спілкування та способами запобігання конфліктам у дитячому колективі; розвинути практичні навички взаємодії з дітьми на засадах поваги, партнерства, взаєморозуміння; показати роль позанавчальної діяльності у вихованні толерантності; ознайомити майбутніх вихователів із методиками діагностики рівня сформованості толерантності у старших дошкільників; сформувати вміння проектувати педагогічні ситуації, спрямовані на розвиток емпатійності, доброзичливості, уміння співпрацювати.

Тематичний зміст курсу

Заняття 1. «Проблема виховання толерантності у сучасній педагогіці

дошкільної освіти»

Мета: розкрити сутність поняття «толерантність», її значення в системі загальнолюдських цінностей; визначити особливості виховання толерантності у дітей дошкільного віку.

Зміст:

1. Толерантність як педагогічна та соціально-психологічна категорія.
2. Види, прояви та показники толерантності у педагогічній діяльності.
3. Педагогічна толерантність вихователя як умова формування гуманістичних цінностей у дітей старшого дошкільного віку.

Заняття 2. «Зміст і специфіка педагогічної толерантності вихователя»

Мета: проаналізувати ознаки толерантного вихователя; розвинути у студентів здатність до емпатійного розуміння дитини.

Зміст:

1. Психологічна характеристика толерантного вихователя.
2. Визначення власного рівня емпатійності (тест В. Бойка «Ваші емпатійні здібності»).
3. Формування вмінь активного слухання, «Я-повідомлень», ненасильницької комунікації у взаємодії з дітьми.

Заняття 3. «Виховання толерантності у старших дошкільників у повсякденному та позаурочному спілкуванні»

Мета: виявити педагогічні можливості організованої та спонтанної діяльності дітей у формуванні навичок толерантної поведінки.

Зміст:

1. Педагогічний потенціал сюжетно-рольових ігор, театралізованих занять, ранкових зустрічей, проєктної діяльності.
2. Психологічні особливості сенситивного періоду дошкільного віку щодо виховання толерантності (домінування емоційності, розвиток емпатії, становлення моральних норм).
3. Особливості подолання протиріч між знанням моральних правил і реальною поведінкою дітей.

У процесі формування толерантності старших дошкільників надзвичайно важливо враховувати, що саме цей вік є сенситивним до розвитку моральних і соціальних почуттів. Діти здатні розуміти емоційні стани інших, співпереживати, але потребують систематичного педагогічного керівництва, щоб перенести ці почуття у реальну поведінку [3].

Таким чином, цілеспрямована підготовка майбутніх вихователів до виховання толерантності у старших дошкільників є одним із важливих напрямів їхньої професійної підготовки. Вона забезпечує формування гуманістичної позиції педагога, розвиток комунікативної компетентності, здатності створювати в закладі дошкільної освіти атмосферу взаємоповаги, довіри та психологічного комфорту, що є основою становлення толерантної особистості дитини.

Список використаних джерел:

1. Варенко О. *Педагогічна толерантність як професійна якість учителя*. Харків: Основа. 2011.
2. Бернадська Г. Підготовка майбутніх учителів до виховання толерантності у молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2009. (3), С. 90–92.
3. Конопляста С. *Формування гуманістичних цінностей у дітей дошкільного віку*. Київ: Педагогічна думка. 2017.
4. Скрипник Т. *Толерантність у системі професійної підготовки вихователів дошкільних закладів*. Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького. 2019.

Ірина Рудницька-Юрійчук

кандидат педагогічних наук,
асистент кафедри педагогіки і психології
дошкільної та спеціальної освіти
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ БАТЬКІВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ЧИННИКА ПІДВИЩЕННЯ ОСВІТНІХ ДОСЯГНЕНЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність дослідження зумовлена трансформаційними процесами у системі української освіти та суспільними викликами, що вимагають перегляду

традиційних моделей взаємодії закладу дошкільної освіти (ЗДО) та сім'ї. Сучасний Базовий компонент дошкільної освіти (БКДО) [1] визначає пріоритетом формування життєво необхідних компетентностей дитини, що може бути досягнуто лише за умови системного педагогічного партнерства між педагогами та батьками.

На сьогоднішній день існує суперечність між високими вимогами БКДО до рівня розвитку дитини (освітні досягнення) та недостатнім рівнем сформованості батьківської компетентності, особливо у сфері організації розвивального середовища вдома та застосування конструктивних виховних стратегій.

Гостроти проблемі додають виклики сьогодення: військовий стан, часті переривання освітнього процесу, необхідність забезпечення психологічної стійкості (резильєнтності) дітей та перехід до змішаних/дистанційних форм навчання. За таких умов батьки змушені виконувати функцію ключового освітнього агента, що вимагає від них нової якості педагогічної, психологічної та цифрової компетентності.

Таким чином, обґрунтування педагогічних умов формування батьківської компетентності та доведення їхнього впливу на підвищення освітніх досягнень дітей є нагальним науковим завданням, спрямованим на забезпечення якості дошкільної освіти в умовах реформ та кризи.

У контексті забезпечення якісної дошкільної освіти батьківська компетентність розглядається як інтегративна особистісна характеристика батьків, що відображає їхню здатність ефективно виконувати свої виховні функції, створювати оптимальне розвивальне середовище в сім'ї та виступати повноцінними суб'єктами освітнього партнерства. За визначенням провідних українських науковців (О.Л. Кононко, В.У. Кузьменко), батьківська компетентність є не сумою знань, а готовністю та здатністю їх застосовувати [3].

У структурі батьківської компетентності нами виділено чотири взаємопов'язані компоненти, які є об'єктом формування:

1. когнітивний: система знань про вікову психологію, потреби дитини, методи виховання та зміст Базового компонента дошкільної освіти (БКДО),

2. мотиваційно-ціннісний: усвідомлення особистої відповідальності за розвиток дитини та наявність стійкої потреби вдосконалювати виховні стратегії,
3. емоційно-ціннісний: здатність до емпатії, прийняття дитини, встановлення довірливих стосунків та позитивне ставлення до педагогічного партнерства,
4. практично-діяльнісний: володіння практичними навичками організації розвивальної гри, конструктивного спілкування та вирішення конфліктних ситуацій.

Під освітніми досягненнями дітей дошкільного віку ми розуміємо не лише обсяг засвоєних знань, а насамперед сформованість життєвих компетентностей відповідно до вимог БКДО. Ці досягнення відображають динаміку особистісного розвитку дитини та її готовність до наступного рівня освіти. Ключові компетентності, на які впливає рівень батьківської компетентності, включають: соціально-комунікативну, здоров'язбережувальну, ігрову та пізнавальну. Таким чином, підвищення освітніх досягнень трактується як зростання рівня сформованості цих компетентностей.

Педагогічні умови розглядаються як сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів та засобів, які забезпечують ефективне досягнення поставленої мети. У нашому дослідженні педагогічні умови є комплексом заходів, спрямованих на стимулювання та формування всіх компонентів батьківської компетентності. Обґрунтування цих умов є центральним завданням роботи.

Для ефективного формування батьківської компетентності як чинника підвищення освітніх досягнень дітей було обґрунтовано комплекс трьох ключових педагогічних умов. Вони забезпечують цілісний вплив на всі структурні компоненти батьківської компетентності (когнітивний, мотиваційний, практично-діяльнісний):

1. Інтеграція тренінгових та коучингових технологій:

- сутність: перехід від монологічних форм інформування (консультації, збори) до активних, діалогових методів, що забезпечують формування практично-діяльнісного компонента батьківської компетентності,

- механізм: тренінги та коучинг дозволяють батькам моделювати виховні ситуації, відпрацьовувати навички конструктивного спілкування, рефлексувати власний досвід та отримувати цілеспрямований зворотний зв'язок. Це формує впевненість та вміння застосовувати знання у реальному житті.

2. Проектно-діяльнісний підхід у партнерстві:

- сутність: спільна розробка та реалізація педагогами та батьками короткострокових освітніх проєктів (наприклад, «STEM-куточок вдома», «Книга моєї родини» та ін.),

- механізм: ця умова забезпечує єдність вимог та цілей виховання у ЗДО та сім'ї. Батьки, беручи участь у проєкті, не лише отримують знання (когнітивний компонент), але й демонструють мотивацію та цінності, створюючи розвивальне середовище, що є безпосереднім інструментом підвищення дитячих досягнень.

3. Створення адаптивного інформаційно-освітнього середовища:

- сутність: використання сучасних онлайн-платформ, спеціалізованих чатів та відеобібліотек для забезпечення гнучкого, індивідуального та цілодобового доступу батьків до освітніх ресурсів,

- механізм: в умовах безпекових ризиків та обмеженого часу інформаційно-освітнє середовище нівелює бар'єри доступності, підтримуючи когнітивний компонент батьківської компетентності через самоосвіту. Воно дозволяє швидко інформувати про потреби дитини та надавати цільові рекомендації, тим самим підвищуючи ефективність спільної діяльності.

Реалізація обґрунтованих педагогічних умов запускає ланцюговий механізм позитивного впливу на освітні досягнення дитини, які вимірюються за показниками БКДО.

Компонент батьківської компетентності (батьки)	Вплив педагогічних умов (дії батьків)	Результат (досягнення дитини)
Практично-діяльнісний	Батьки освоюють навички конструктивного діалогу та цільової розвивальної гри (тренінги)	Зростання рівня соціально-комунікативної компетентності та ігрової компетентності дитини
Мотиваційно-ціннісний	Батьки демонструють активну позицію та створюють стимулююче середовище вдома (проектна діяльність)	Покращення пізнавальної активності (допитливості), самостійності та особистісно-соціального розвитку
Когнітивний	Батьки обізнані про вимоги БКДО, вікові норми та методи безпеки (інформаційно-освітнє середовище)	Підвищення рівня здоров'язбережувальної компетентності та загального мовленнєвого розвитку (через цілеспрямовану роботу з книгою та мовленням)

На основі теоретичного обґрунтування визначено, що формування батьківської компетентності є детермінуючим чинником підвищення освітніх досягнень дітей дошкільного віку. Обґрунтований комплекс педагогічних умов, що включає інтеграцію активних форм роботи (тренінгів, коучингу), застосування проектно-діяльнісного підходу та використання адаптивного інформаційно-освітнього середовища, є необхідним для переорієнтації взаємодії ЗДО та сім'ї на засади повноцінного партнерства. Реалізація цих педагогічних умов забезпечує цілісний вплив на когнітивний, мотиваційний та практично-діяльнісний компоненти батьківської компетентності, що, відповідно, призводить до зростання рівня соціально-комунікативної, пізнавальної та ігрової компетентностей дитини, підтверджуючи ефективність запропонованої теоретичної моделі.

Теоретична розробка та обґрунтування комплексу педагогічних умов мають високу практичну значущість для вдосконалення методичної роботи та системи підвищення кваліфікації педагогів. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку критеріально-діагностичного інструментарію для комплексної оцінки ефективності впливу інформаційно-освітнього середовища та тренінгових технологій на показники освітніх досягнень дітей у реальних умовах закладів дошкільної освіти, особливо в контексті посткризової адаптації.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). Київ : МОН України, 2021. 38 с. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf.
2. Александрова Т.М., Кондратець Д.Г. Батьківська компетентність. Київ : Спеціалізована школа № 200, 2009. 47 с.
3. Веретенко Т.Г., Зверєва І.Д., Шевченко Н.Ю. Основи батьківської компетентності: метод. посіб. Київ, 2006. 137 с.
4. Журавель Т., Мельник Л., Романюк Г. Батьківство без стресу: посібник для спеціалістів. Київ, 2022. 176 с. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/media/38396/file/parenthood-without-stress-training-programme.pdf>.
5. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. для вузів. Київ : Освіта, 1998. 255 с.
6. Нагула О.Л. Батьківська компетентність як чинник психічного розвитку дитини. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. № 5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_5_44.
7. Поніманська Т.І. Сучасні підходи до професійної підготовки майбутніх вихователів до співпраці з батьками. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 69. С. 136-141.
8. Соціально-педагогічна робота з батьками, що виховують дітей з особливими потребами: навч.-метод. посіб. / упор. Н.В. Заверико, Т.Г. Соловйова. Запоріжжя : ПП «Тандем», 2008. 53 с.

Вікторія Семенюк

Дошкільна освіта 012 спеціальність
перший (бакалаврський) рівень вищої освіти
Луцький педагогічний інститут

Науковий керівник: Фаловська Ірина Дмитрівна

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Сучасна система дошкільної освіти спрямована на забезпечення рівних можливостей для всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей та освітніх потреб. Проблема формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами (ООП) набуває особливої актуальності в умовах інклюзивного середовища. Вона полягає у створенні таких педагогічних умов, які сприятимуть не лише засвоєнню знань, а й розвитку внутрішньої мотивації до пізнання, інтелектуальної активності, самостійності та

емоційного задоволення від навчально-ігрової діяльності.

Питання розвитку пізнавальної активності та інтересів дітей дошкільного віку досліджували А. Богуш [1], О. Савченко [2], О. Кононко [4], які підкреслюють роль ігрової діяльності у стимулюванні пізнавальних процесів. Проблему інклюзивної освіти та адаптації дітей з особливими освітніми потребами розглядали А. Колупаєва [3], Т. Шульга [6], Н. Бондаренко [2]. У працях цих авторів акцентується на важливості індивідуального підходу, створення позитивного мікроклімату, партнерської взаємодії між педагогом, дитиною та родиною. Водночас недостатньо висвітленими залишаються аспекти використання навчально-ігрового середовища як ефективного засобу формування пізнавальних інтересів у дітей з ООП.

Формування пізнавального інтересу є однією з ключових передумов успішного розвитку особистості дитини. Особливої уваги потребують діти старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами, для яких навчально-ігрове середовище стає не лише простором навчання, а й засобом соціалізації, комунікації та самовираження [1].

Пізнавальний інтерес визначається як вибіркова спрямованість особистості на об'єкти і явища навколишнього світу, що супроводжується позитивними емоціями та активною пізнавальною діяльністю [2]. Для дітей з ООП це поняття набуває особливого значення, адже інтерес виступає потужним стимулом до включення в освітній процес навіть за наявності труднощів розвитку.

Навчально-ігрове середовище має забезпечувати варіативність форм діяльності, адаптивність до можливостей кожної дитини та позитивну емоційну атмосферу. Дослідження свідчать, що саме через гру дитина з особливими освітніми потребами найкраще опановує знання про навколишній світ, розвиває увагу, мислення, мовлення та уяву [4, с. 27].

Важливо, щоб вихователь застосовував диференційований підхід, створював ситуації успіху, стимулював ініціативу дітей та підтримував їх пізнавальні наміри. Використання сюжетно-рольових, дидактичних, сенсорних

та експериментально-дослідницьких ігор сприяє активізації мислення та розвитку внутрішньої мотивації до пізнання [3].

Розвиток пізнавальних інтересів у дітей з ООП неможливий без створення комфортного емоційного клімату. Підтримка однолітків, доброзичливе ставлення педагогів та позитивне підкріплення допомагають дитині відчувати власну значущість у колективі [6]. Крім того, необхідно забезпечити взаємодію з родинами дітей, адже пізнавальний інтерес формується і поза межами закладу освіти.

Використання інтерактивних методів, сучасних освітніх технологій, мультимедійних засобів, а також впровадження інклюзивних практик створює умови для гармонійного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, підвищує їхню пізнавальну активність та позитивно впливає на готовність до шкільного навчання [2].

Отже, формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами в навчально-ігровому середовищі є складним, але надзвичайно важливим процесом. Його ефективність забезпечується створенням розвивального, інклюзивного простору, застосуванням ігрових технологій, диференційованих методів навчання та тісною співпрацею педагогів і батьків.

Список використаних джерел:

1. Богуш А. М. Теоретичні основи дошкільної педагогіки. – Київ: Слово, 2020. – 312 с.
2. Бондаренко Н. Формування пізнавальної активності дітей дошкільного віку з ООП в умовах інклюзивної освіти // Науковий вісник ХДПУ. – 2023. – №2. – С. 40–44.
3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. – Київ: Видавничий дім «Слово», 2021. – 224 с.
4. Кононко О. Л. Особистісно орієнтоване навчання і виховання дітей у дошкільному закладі. – Київ: Либідь, 2018. – 256 с.
5. Савченко О. Я. Розвиток пізнавальних інтересів дітей дошкільного віку. – Київ: Освіта, 2019. – 180 с.
6. Шульга Т. І. Емоційний розвиток дітей з особливими потребами у процесі гри. – Харків: Основа, 2022. – 176 с.

Оксана Феєр

спеціальність 012 Дошкільна освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

Олена Добош

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти
та освітнього менеджменту
Мукачівський державний університет

ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ В ПРИВАТНИХ ЗДО ТА ОЦІНКА ЇХ ЯКОСТІ

Однією з найважливіших проблем сфери дошкільної освіти у сучасних складних соціально-економічних умовах – надання всім верствам населення доступних і якісних освітніх послуг.

У ч. 1 ст. 10 ЗУ «Про освіту» визначено, що дошкільна освіта входить до структури освіти взагалі і є її невід’ємним складником та відповідає нульовому рівню Національної рамки кваліфікації.

Національна рамка кваліфікацій – це системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів. Нульовий рівень кваліфікації передбачає здатність адекватно діяти у відомих простих ситуаціях під безпосереднім контролем, а також готовність до систематичного навчання.

Закон України «Про освіту» визначає поняття «освітня послуга» як комплекс визначених законодавством, освітньою програмою та/або договором дій суб’єкта освітньої діяльності, що мають визначену вартість та спрямовані на досягнення здобувачем освіти очікуваних результатів навчання [3].

Результати навчання трактує як знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів [3].

Особи - суб’єкти освітньої діяльності, що надають дошкільні освітні

послуги, повинні керуватися вимогами Базового компонента дошкільної освіти-Державного стандарту дошкільної освіти України, що реалізується затвердженими Міністерством освіти і науки України програмами та навчально-методичним забезпеченням. Сама діяльність приватної дошкільної освіти регламентується Конституцією України, законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», іншими нормативно-правовими актами та міжнародними договорами України.

Освітні послуги є цілісною системою, яка спрямована на реалізацію місії закладу освіти й сприяє особистісному розвитку здобувачів освіти завдяки формуванню у них когнітивних, організаційно діяльнісних якостей їхньої особистості. Поряд із застосуванням сучасного навчально-лабораторного устаткування, освітні послуги мають досить високу частку постійних витрат - оплату праці [6].

Надання освітніх послуг є основним видом господарської діяльності закладів дошкільної освіти. Освітня послуга є предметом господарсько-правового регулювання.

Освітні послуги спрямовані на забезпечення розвитку дитини в процесі виховання і навчання, формування її досвіду в різних видах діяльності, що забезпечує освітній результат – компетентності дитини.

Організовувати освітній процес у закладах дошкільної освіти слід з урахуванням збалансованого поєднання:

- спеціально організованої діяльності, що проводиться вихователем;
- партнерської діяльності, у якій вихователь і дитина є рівноправними учасниками освітнього процесу;
- самостійної діяльності, у якій дитина є ініціатором власної активності.

Приватні заклади дошкільної освіти в Україні надають широкий спектр освітніх послуг - від базових програм розвитку до додаткових гуртків, мовних курсів та індивідуальних занять.

Логіка нашого дослідження дозволяє більш детально зупинитися на ключових аспектах організації надання освітніх послуг в приватних закладах

дошкільної освіти.

Організація роботи передбачає створення умов для розвитку різних видів діяльності з урахуванням можливостей, інтересів, потреб самих дітей.

Візьмемо до уваги організацію освітньо-розвивального середовища в приватному ЗДО, який розглянемо за такими компонентами (за О. Писарчук): предметно-просторовий, психолого-дидактичний, мотиваційно-пізнавальний [2, с. 10].

Предметно-просторовий компонент. Значна частина коштів, які отримують приватні заклади, йде на придбання іграшок, розвиваючих матеріалів, технічне оснащення приміщень і т.п. У приватних закладах завжди приємна атмосфера, якісний ремонт, нові іграшки, що становить конкурентну перевагу.

Психолого-дидактичний компонент. Стосовно цього компонента, то важливими є програми розвитку дитини – комплексні, парціальні, експериментальні, що дають класичне виховання за стандартною схваленою Міністерством освіти і науки програмою розвитку дитини. Однак, в приватних дошкільних закладах ще широко застосовуються сучасні техніки і підходи, до прикладу, лабораторії STREAM-освіти, малювання піском, йога для дітей, робототехніка і т.п.

Мотиваційно-пізнавальний компонент. Стимуляція дитячої ініціативи в приватних дошкільних закладах проходить через такі форми роботи, як проєктна діяльність, в тому числі за ініціативою вихованців; участь дітей в творчих конкурсах різного рівня; відвідування дитячої бібліотеки; концертів, вистав, музеїв тощо.

Важливим критерієм є можливість організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема універсальний дизайн садка.

Робота з дітьми із ООП включена в календарно-тематичне планування роботи вихователів приватних дошкільних закладів.

Створення умов для отримання освіти дітьми з урахуванням їх психофізичних особливостей є основним завданням як державних ЗДО, так і

приватних дитячих садків. Вони забезпечують:

- створення розвивального предметно-просторового середовища в групі, адекватного загальним та особливим освітнім потребам, фізично й емоційно комфортного для дитини з ООП, відкритого для її батьків, що гарантує збереження і зміцнення фізичного і психологічного здоров'я дітей;
- взаємодія учасників корекційного освітнього процесу;
- використання в освітньому процесі сучасних корекційних технологій, адекватних освітнім потребам дітей з ООП;
- забезпечення диференційованих умов (оптимальний режим навчальних навантажень);
- облік індивідуальних особливостей дитини для адекватної її віку форми роботи з дітьми, ігрової діяльності, дотримання комфортного психоемоційного режиму;
- використання сучасних освітніх технологій, в тому числі інформаційних, комп'ютерних для оптимізації освітнього процесу, підвищення його ефективності;
- використання спеціальних методів, прийомів, засобів навчання, спеціалізованих освітніх і корекційних програм, орієнтованих на особливі освітні потреби дітей;
- диференційоване і індивідуалізоване навчання з урахуванням специфіки порушення розвитку дитини [4].

На основі досліджень науковців можемо констатувати, що ринок освітніх послуг є системою економічних відносин з приводу купівлі-продажу цих послуг. Для нього обов'язкові три компоненти: покупець, продавець і товар. Крім того, орієнтація закладу дошкільної освіти на застосування маркетингових стратегій передбачає, що в переліку освітньої пропозиції мають залишатись лише ті освітні послуги, які матимуть попит на ринку освітніх послуг. Зауважимо, що для планування надання освітніх послуг приватному закладу дошкільної освіти з метою задоволення потреб споживачів та отримання прибутку необхідно в комплексі враховувати такі елементи, як «product» (продукт); «price» (ціна);

«place» (місце); «promotion» (просування).

Для забезпечення якості надання освітніх послуг закладом освіти, формуванню його конкурентоспроможності й піднесенню освіти як соціальної цінності слід розв'язати ряд завдань, зокрема:

- створення системи вивчення, формування й задоволення освітніх потреб, як наявних, так й потенційних споживачів освітніх послуг закладу;
- запровадження маркетингової стратегії діяльності закладу й маркетингового управління;
- використання механізмів позиціонування закладу на ринку освітніх послуг (як традиційного – очного, так й інноваційного – Інтернет-позиціонування).

Розв'язання цих завдань сприятиме забезпеченню якості надання освітніх послуг закладом, що забезпечить успішність його позиціонування на ринку освітніх послуг [5].

Ефективна стратегія закладу освіти та просування товарів та послуг будується на основі ретельного аналізу ринку, можливостей та ресурсів організації.

Таким чином, якість освітньої послуги закладу дошкільної освіти є об'єктивною умовою прогресивного розвитку дитини. Розвиток відбувається завдяки залученню дитини в різні види діяльності. Система взаємин і взаємодій, що складаються між педагогами і дітьми у межах організації освітнього процесу, життєдіяльності дитини в закладі дошкільної освіти є важливою складовою соціальної ситуації розвитку як механізму психічного розвитку. Отже, серед низки дій, які здійснює суб'єкт освітньої діяльності, важливо виділити педагогічну взаємодію педагогів з дітьми, що визнана одним із найважливіших критеріїв якості дошкільної освіти [1].

Список використаних джерел:

1. Критерії якості дошкільної освіти : звіт / упорядн. Софій Н., Гайда Ю. Київ, 2019. 77 с.
2. Писарчук О. Особливості формування предметно-розвивального середовища дошкільного навчального закладу. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2014. № 4. С. 9–17.
3. Про освіту : Закон України від 05 верес. 2017 р. № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

4. Руденський Р., Жаркова І. Приватні заклади дошкільної освіти як альтернатива державним установам з освітньої підготовки дошкільників. [№ 2 \(2021\): Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. <https://journals.tnpu.ternopil.ua/index.php/pedagogy/article/view/165/156>](https://journals.tnpu.ternopil.ua/index.php/pedagogy/article/view/165/156)
5. Рябова З. В. Наукові основи маркетингового управління в освіті : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2013. 268 с.
6. Сергєєва Л. М., Лукіна Т. О., Красильник Ю. С. Управління розвитком професійного навчального закладу: праксеологічні засади : навч. посіб. Київ : Ліра-К, 2017. 124 с.

Надія Фроленкова

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти, психології і фахових методик,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Людмила Мороз

спеціальність 012 Дошкільна освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНИЙ РОЗВИТОК СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ МІЖ ЗДО І СІМ'ЄЮ

Провідне місце у формуванні особистості дитини належить сім'ї, оскільки дитина отримує первинні навички сприйняття дійсності, привчається усвідомлювати себе повноправним членом суспільства. Цьому сприяє «Нова філософія» роботи з сім'єю, що означає перехід від формальних, односторонніх методів до партнерства та активної взаємодії, де батьки не пасивні слухачі, а повноцінні учасники педагогічного процесу, тому передбачається спільна робота, обмін знаннями й підтримка один одного для досягнення кращих результатів у розвитку дитини. В основу «Нової філософії» взаємодії сім'ї і закладу дошкільної освіти покладено ідею, де за виховання дітей несуть відповідальність батьки, а всі інші соціальні інститути покликані допомогти, підтримати, направити, доповнити їх виховну діяльність. Новизна цих відносин визначається поняттями «співпраця» і «взаємодія» [3].

Процес педагогізації батьків має вибудовуватися на принципах гуманізму та демократизації, єдності сімейного і суспільного виховання, диференціації й індивідуалізації сімей, партнерської рівності у процесі виховання, конструктивності, інноваційності і варіативності педагогічної взаємодії. Дбаючи

про ефективну взаємодію з батьками, педагог має враховувати важливість таких чинників як запрошення батьків до співробітництва, дотримання позиції рівноправності, визнання важливості батьків у співпраці, вияв любові і захопленості дитиною, пошук нових форм співпраці. Умовами ефективного співробітництва закладу дошкільної освіти і сім'ї розглядаємо високу культуру спілкування педагогів і батьків, доброзичливість, неупередженість у розв'язанні різних проблем, забезпечення мотивації взаємодії, актуальність та конкретність спільних завдань. Концептуальний вимір проблеми партнерської взаємодії між ЗДО і сім'єю полягає у дотриманні чіткої цілісності: постановці мети, створенню відповідних умов, доборі методів і принципів, форм роботи і реалізації відповідних завдань.

Логіко-математичний розвиток дітей на етапі дошкільного дитинства набуває все більшого значення, що пояснюється позитивним впливом цього процесу на розвиток психічних функцій дитини й вирішення завдань всебічного гармонійного розвитку особистості. Сформоване логіко-математичне мислення допомагає сучасній дитині аналізувати різноманітні процеси, приймати рішення не лише з чітко розробленими алгоритмами, але й коригувати власні дії у змінних умовах життя.

Партнерська взаємодія педагога з сім'єю сприяє логіко-математичному розвитку дітей, який передбачає вміння дитини самостійно здійснювати логічні операції – класифікацію геометричних фігур, предметів множин; серіацію, тобто впорядкування за величиною, масою, об'ємом, розташування у просторі і часі; обчислення та вимірювання кількості відстані, довжини, ширини, висоти, об'єму, маси, часу [2].

Державні вимоги щодо опанування дошкільниками елементарними математичними уявленнями визначено в Державному стандарті дошкільної освіти (2021) в освітньому напрямі «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», де зацентовано не тільки на математичних, а й на сенсорно-пізнавальних, дослідницьких, логічних уміннях, формуванні здатності дитини мислити чітко, системно, творчо, узагальнювати, робити умовисновки. Тому,

математична підготовка дітей дошкільного віку складається з двох основних складових – логічного і математичного й, відповідно, інтегрується із сенсорно-пізнавальною й дослідницькою діяльністю [1].

Актуальним у практиці дошкільної освіти є питання логіко-математичного розвитку дітей старшого дошкільного віку, оскільки потрібно зацікавлювати, мотивувати їх до занять з математики, розвивати гострий розум, кмітливість, здатність правильно і логічно мислити напередодні вступу до початкової освіти згідно її стандарту та вимог програми Нової української школи.

Згідно Державного стандарту дошкільної освіти (2021) [1] окреслимо завдання з логіко-математичного розвитку дітей старшого дошкільного віку:

1. Ознайомлення з формою: розрізняти плоскі геометричні фігури – круг, квадрат, трикутник, чотирикутник, п'ятикутник та їх особливості; об'ємні – куб, куля, циліндр; визначати форму предметів за допомогою геометричної фігури як еталону; класифікувати та здійснювати серіацію геометричних фігур за певною ознакою (величина, висота, товщина, колір) та двома, трьома ознаками (величина і колір або довжина, ширина і колір тощо); виявляти інтерес і бажання до відтворення різних об'єктів навколишнього світу різними способами (конструювання, моделювання), засобами (різні види конструкторів), природним і штучним матеріалом; виявляти обізнаність з предметами та їх властивостями, матеріалами, з яких виготовляють різні речі (пластик, папір, метал, тканина, гума, глина, скло тощо); виявляти інтерес до різноманітних інтелектуальних ігор (головоломки, лабіринти, конструктори, кубики, мозаїки, LEGO), іграшок та книжок пізнавального змісту (дитячі енциклопедії, словники), розваг та вікторин логіко-математичного змісту.

2. Ознайомлення з величиною: порівнювати предмети за висотою, шириною, товщиною, довжиною, загальною величиною, за допомогою умовної мірки, шляхом накладання, прикладання та на око; будувати упорядковані послідовні ряди (великий, менший, ще менший, найменший); використовувати еталонні та інші способи вимірювання.

3. Орієнтування у просторі: орієнтуватися у просторі на основі його безпосереднього сприйняття та словесного позначення просторових категорій (місцеположення, віддаленість); визначати своє місцеположення відносно об'єктів, що оточують, розташування предметів і об'єктів у просторі (близько, далеко, ліворуч, праворуч, всередині, під, над, біля, зверху, знизу, назад, вперед); орієнтуватися на площині аркуша паперу, книги, зошита (верхній правий кут, нижній лівий тощо). Вміє складати орнаменти, малюнки з використанням геометричних фігур, різних за величиною, формою, кольором; розуміти схеми, плани, умовно-символічні зображення, як моделі просторового розміщення; розуміти розміщення предметів, таблиці прямокутної форми із зображенням двох-трьох рядків і стовпців; визначати розміщення предметів за двома координатами – назвою рядка і стовпця.

4. Орієнтація у часі: орієнтуватися в часі через практичну діяльність (вчора, сьогодні, завтра, раніше, пізніше, зараз, спочатку, потім, тепер, скоро, колись, давно, було, буде); знати послідовність пір року, днів тижня, частин доби, місяців (попереднього, поточного, наступного); ознайомити з різними видами календарів, умінь користуватися ними; визначати час за допомогою стрілок годинника у межах години/півгодини.

5. Формування уявлень про числа і цифри, множини: лічити предмети у межах 10 у прямому і зворотному напрямку; володіти кількісною та порядковою лічбою; знати цифри від «0» до «9», визначати кількісний склад числа в межах 10, складати числа з двох менших; порівнювати суміжні числа, знати українські грошові одиниці (50 копійок та 1, 2, 5, 10 гривень); утворювати рівність з нерівності шляхом збільшення (зменшення) однієї з множин на 1; оперувати множинами (посуд, одяг, меблі тощо); складати приклади на додавання і віднімання за малюнками, практичними діями, сюжетами казок, життєвими ситуаціями; складати приклади на додавання та віднімання в межах 5 за допомогою цифрових карток, читати приклади; знати знаки «+», «-», «=», «≠»; додавати та віднімати в межах 5 за допомогою шкали лінійки; складати та розв'язувати задачі, ознайомитися зі структурою задачі

(за допомогою малюнків та практичних дій з фішками). Виділяти в предметах, об'єктах окремі частини, ділити ціле на окремі частини, за частинами визначати ціле.

Підтримка батьками процесу формування сенсорно-пізнавального простору, предметно-практичних дій дитини може відбуватися шляхом розвитку сенсорно-пізнавальних, логіко-математичних та дослідницьких навичок дитини: використання у взаємодії з дитиною різноманітних інтелектуальних ігор (лабіринти, конструктори, кубики, мозаїки, LEGO) іграшками, книжками пізнавального змісту (дитячі енциклопедії, художні твори, словники); спільне розв'язання вправ, ігор, завдань, запитань математичного змісту під час прогулянок і спостережень у природі, пізнавальних розмов та бесід з дитиною; організація та планування часу для спільних сімейних справ, життєдіяльності родини у вихідні/святкові дні: проведення спільних ігор і розваг, вікторин логіко-математичного змісту; проведення елементарних дослідів та експериментів з матеріалами та речовинами із залученням дитини до коментування процесу дослідження та до спільного аналізу його результатів.

Основні формами партнерської взаємодії між ЗДО і сім'єю щодо логіко-математичного розвитку дітей поділяють на колективні (батьківські збори, вечори запитань і відповідей; засідання «круглого столу» з дискусійних проблем; заняття-тренінги, спільні з дітьми, батьками і вихователями свята і розваги; виставки спільних робіт батьків і дітей; дні відкритих дверей; школи для батьків; сімейні (домашні) педради, батьківські конференції), індивідуальні (бесіди і консультації, відвідування дітей вдома, залучення батьків до життя ЗДО) та наочно-інформаційні (виставки дитячих робіт; реклама книг, публікацій у періодиці з проблем сімейного виховання, фотографії, стенди, дошки оголошень, ширми, теки-пересувки та ін.). Значного поширення набувають творчі форми роботи з батьками, в яких беруть участь діти, інші педагоги і співробітники дошкільного закладу. Це театралізовані вистави, спортивні змагання, конкурси, засідання дискусійного

клубу, батьківська скринька, батьківська пошта, телефон довіри, бібліотека ігор та ін.

Таким чином, партнерська взаємодія між ЗДО і сім'єю дітей старшого дошкільного віку забезпечується за умов усвідомлення батьками основної ролі сім'ї та допоміжної ролі педагога в освітньому процесі, досягнення єдності у визначенні мети і завдань, методів і прийомів, вимог і активної участі батьків у формуванні особистості їх дітей, які, по завершенню дошкільного періоду, будуть здатні перейти до нових умов освітньої взаємодії у початковій школі.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти: наказ МОНУ від 12.01.2021 № 33. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 27.11.2025)
2. Методичні рекомендації до Базового компоненту дошкільної освіти: лист МОНУ №1/9-148 від 16.03.2021 URL: <https://mon.gov.ua/npa/shodo-metodichnih-rekomendacij-donovlenogo-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення: 28.11.2025)
3. Пилипко Н., Черепаня Н. Організація взаємодії на основі технології психологопедагогічної підтримки сімей вихованців. URL: http://dspace-s.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/7641/1/Organization_of_interaction_on_the_basis_of_technology_of_psychological_and_pedagogical_support_of_families_of_pupils.pdf (дата звернення: 29.11.2025)

Людмила Ющик

спеціальність 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями),
третій (освітньо-науковий) рівень вищої освіти,
Мукачівський державний університет

ЕФЕКТИВНА ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ З БАТЬКАМИ ЯК ОСНОВА СПІЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ РОЗВИТКУ ДИТИНИ РАНЬОГО ВІКУ

Сучасна дошкільна освіта приділяє особливу увагу розвитку партнерських відносин між педагогом і сім'єю, адже ефективна взаємодія з батьками стає ключовим чинником гармонійного розвитку дитини. Особливо це актуально у ранньому віці, коли дитина потребує постійної підтримки, а її соціально-емоційні та пізнавальні навички формуються у тісному взаємозв'язку з родинним середовищем. Партнерська взаємодія з батьками дозволяє забезпечити

цілісність освітнього процесу та створити умови для всебічного розвитку дитини.

Партнерська взаємодія – це «узгоджена діяльність учасників освітнього процесу – партнерів, яка спрямована на досягнення спільних цілей інноваційного розвитку закладу освіти, забезпечення якісної освіти і всебічного розвитку кожного, отримання очікуваних результатів та вирішення важливих завдань» [5, с.55]. Характерними ознаками партнерської взаємодії є: громадянська самоорганізація і відповідальність, розвиток і взаєморозвиток, співуправління і самоуправління, взаємовигідність, прозорість і відкритість, волонтерство, чесність і порядність, взаємоповага і гідність, багатостороннє спілкування, спільна відповідальність за результати співпраці [5, с.54].

Ключовими ознаками партнерської взаємодії суб'єктів В. Ковальчук виокремлює: взаємозумовлений контакт і вплив суб'єктів один на одного для вирішення питань; взаємодію, спрямовану на прийняття рішень, коригування цілей, дій і поведінки суб'єктів; толерантне ставлення учасників до позиції партнерів; рівноправність сторін у виборі шляхів вирішення питань; добровільність у визнанні партнерських відносин і рівня включеності у спільну діяльність; здійснення вибору партнерами цілей, шляхів, методів, засобів на основі компромісу, доброзичливості, довіри, рівності; взаємовигідну зацікавленість сторін, повагу і врахування інтересів один одного, оскільки вирішальним чинником є взаємна корисність; спільну взаємну відповідальність за дії, виконання поставлених завдань, прийнятих особистих зобов'язань, отриманого результату [4].

Педагогічне партнерство у дошкільній освіті, за позицією Л. Зданевич та співавторів, розглядається як «концепція, яка передбачає співпрацю всіх учасників освітнього процесу – вихователів, дітей та батьків – на засадах взаємоповаги, довіри та спільного прагнення до розвитку дитини» [3, с.183]. Автори підкреслюють значущість формування у майбутніх вихователів ЗДО професійної компетентності «педагогічне партнерство», яку вони визначають як «особистісно-професійну якість фахівця, що забезпечує побудову

міжособистісних відносин усіх учасників освітнього процесу на засадах взаємоповаги, довіри та підтримки, сприяє створенню атмосфери доброзичливості та співробітництва, орієнтованої на досягнення цілей сучасної дошкільної освіти» [3, с.183].

Поняття «партнерство», як вважають Н.Голота та А.Карнаухова, є складним соціальним феноменом, що має інтерсуб'єктивну природу; зовні воно проявляється як особливий тип соціальної взаємодії, заснований на принципах рівноправності автономних суб'єктів, їхнього взаємного визнання та спільної відповідальності. У цьому контексті організація педагогічного партнерства, на думку авторів, стає важливою умовою забезпечення якості освіти дітей раннього та дошкільного віку, оскільки сприяє ефективній комунікації між усіма учасниками освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Такий підхід забезпечує не лише високий рівень освітнього процесу, а й психологічний комфорт для всіх його учасників. Особливо значущою партнерська взаємодія є для дітей, адже вона сприяє формуванню довіри до педагога, надає можливість співтворчості та активної участі у навчальній діяльності, а також створює «ситуації успіху» для кожного вихованця [2, с.66-67]. Педагогічне партнерство між родиною вихованців та закладом дошкільної освіти ґрунтується на прагненні досягти консенсусу та компромісів у вирішенні ключових питань виховання і розвитку зростаючої особистості. Для ефективного партнерства важливо створити емоційне середовище, яке сприяє відкритому спілкуванню, вільному вираженню думок усіх учасників освітнього процесу та взаємному сприйняттю педагогів і батьків як суб'єктів з власними інтересами, потребами та позицією [2, с.70].

Враховуючи особливості періоду раннього дитинства, партнерська взаємодія з батьками полягає у створенні спільного простору для підтримки розвитку дитини через взаєморозуміння та співпрацю. Вона передбачає активну участь батьків у розвитку дитини, створення емоційно підтримуючого середовища (надання емоційної підтримки, відгук на потреби малюка, формування довіри та безпеки), отримання корисних рекомендацій та

коригування виховних практик з урахуванням потреб дитини. Такий підхід сприяє створенню оптимальних умов для всебічного розвитку дитини на ранніх етапах її життя [6, с.190].

На думку С. Васильєвої, розвиток партнерської взаємодії між батьками дітей раннього та дошкільного віку і педагогами ЗДО значною мірою залежить від соціально-політичних умов, зокрема воєнного стану в Україні. Авторка зазначає, що загальне бачення розвитку такої взаємодії та її забезпечення у закладах дошкільної освіти зазнає трансформації під впливом цифровізації, яка стає необхідною для організації освітнього процесу та підтримки розвитку й виховання дітей [1, с.167]. Цифрове середовище виступає одночасно умовою, що підтримує партнерську взаємодію, і надає їй нових змістових та інструментальних можливостей, які за раціонального використання педагогами і батьками трансформують форми взаємодії та підвищують її ефективність [1, с.170].

Отже, ефективна партнерська взаємодія між педагогами закладів дошкільної освіти та батьками дітей раннього віку є ключовим чинником всебічного розвитку дитини. Вона забезпечує гармонійне поєднання освітніх і виховних зусиль родини та педагогічного колективу, створює емоційно підтримуюче середовище, сприяє формуванню довіри, активній участі батьків у процесі розвитку дитини та забезпечує ефективне використання сучасних педагогічних і цифрових інструментів. Партнерство стає основою для узгодження цілей, врахування потреб дитини раннього віку та досягнення оптимальних результатів у її вихованні і розвитку.

Список використаних джерел:

1. Васильєва С.А. Форми реалізації партнерської взаємодії батьків і педагогів у єдиному цифровому середовищі. Інноваційна педагогіка, 2023. Випуск 65. Том 2. С. 166-171.
2. Голота Н. М., Карнаухова А. В. Організація педагогічного партнерства в ЗДО як умова забезпечення якості освіти дітей раннього та дошкільного віку. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/46378/1/N_Holota_Monograph_2023_FPO.pdf
3. Зданевич Л.В., Машкіна Л.А., Миськова Н.М. Педагогічне партнерство як наукова дефініція і вагома професійна компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Інноваційна педагогіка, 2025. Випуск 79. Том 1. С.179-183.

4. Ковальчук В.А. Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя : навчальний посібник. Житомир : ЖДУ, 2023. 100 с.
5. Онаць О. М. Підготовка учасників освітнього процесу до реалізації ідей партнерської взаємодії. Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 21–22 вересня 2021 р. Київ, 2021. С.54-57.
6. Попович О.М., Ющик Л.В. Теоретико-методологічні аспекти проблеми партнерської взаємодії з батьками дітей раннього віку. Інноваційна педагогіка, 2025. Випуск 82. Том 2. С.187-190.

РОЗДІЛ 8

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Тимур Білей

спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки,
другий (магістерський) рівень вищої освіти,
Мукачівський державний університет

Оксана Попович

доктор педагогічних наук, професор,
декан педагогічного факультету,
Мукачівський державний університет

УПРОВАДЖЕННЯ ПРИНЦИПІВ ЛЮДИНОЦЕНТРИЗМУ В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Сучасна система освіти України перебуває у стані глибоких реформ, зумовлених суспільними трансформаціями, глобалізаційними процесами та викликами воєнного часу. Одним із ключових напрямів оновлення є переорієнтація управління закладом освіти з традиційної адміністративно-командної моделі на людиноцентровану, що відповідає принципам демократизації, гуманізації та сталого розвитку. У центрі такої моделі – особистість: учень, педагог, керівник, батьки та інші учасники освітнього процесу, їхні потреби, інтереси, цінності. Людиноцентрований підхід в управлінні передбачає створення сприятливого освітнього середовища, де кожен має можливість для самореалізації та розвитку, а управлінські рішення ухвалюються з урахуванням індивідуальних особливостей і потреб суб'єктів.

Серед вітчизняних дослідників проблему людиноцентрованого управління вивчала Л. Карамушка, яка доводить залежність ефективності освітніх змін від стилю лідерства, емоційного інтелекту та довіри в колективі. Дослідники Л. Даниленко, Г. Єльнікова, В. Крижко, О. Мармаза та ін. пропонують модельні підходи до управління, стратегічного планування та командної взаємодії. У їхніх працях людиноцентрованість реалізується через персоніфіковані механізми підтримки педагога (коучинг, наставництво, тьюторинг), розподілене лідерство та процедури самооцінювання й зворотного зв'язку.

У контексті управління у сфері освіти людиноцентризм постає як сучасна управлінська парадигма, що істотно відрізняється від традиційних моделей. Його ключовою ознакою є орієнтація на людину як центральну цінність освітнього процесу й управлінської взаємодії. Тоді як класичні управлінські моделі зосереджувалися переважно на структурі, дисципліні, виконанні інструкцій, оптимізації ресурсів і досягненні кількісних результатів, людиноцентризм акцентує увагу на потребах, інтересах, потенціалі та розвитку особистості в межах освітньої установи.

На думку Є. Гревцевої, управлінська модель, що ґрунтується на засадах гуманізму й людиноцентризму, передбачає створення умов для розвитку довіри, співпраці, педагогічного лідерства та підтримки педагогічної ініціативи як чинників підвищення ефективності освітнього процесу. Дослідниця акцентує увагу на суб'єкт-суб'єктних відносинах між керівником і педагогічним колективом, а також на значущості демократизації управлінських процесів [2].

Слід зазначити, що людиноцентрований підхід в управлінні закладом освіти передбачає чітко окреслену систему ціннісних орієнтирів. Зокрема, одним із фундаментальних принципів такого управління є орієнтація на гідність, потреби, права і свободи людини. У практичному вимірі це означає визнання кожного учасника освітнього процесу як носія внутрішньої цінності, який має право на безпечне, комфортне, розвивальне середовище, а також на участь у формуванні цього середовища. Як зазначають Н. Падун, Ю. Даруга, виклик XXI століття – це утвердження гуманістичних цінностей в освіті, у центрі яких перебуває гідність особистості [4]. Управлінські рішення в людиноцентрованій моделі базуються на принципі недискримінації, забезпечення інклюзії, збереження психологічного комфорту та визнання різноманітності.

Поряд із цим, ключовою характеристикою цього підходу є створення умов для розвитку особистості – як учня, так і вчителя, керівника, батьків. Навчальний заклад у цьому контексті виконує не лише функцію трансляції знань, а виступає соціальним інститутом розвитку, самореалізації, становлення життєвих стратегій. На переконання В. Михайличенко, людиноцентрований освітній

простір створює передумови для гармонійного розвитку не лише учня, а й учителя як носія нової культури педагогічної взаємодії [3]. З точки зору управління, це вимагає формування підтримувального середовища, що стимулює професійне зростання, відкритість до змін, психологічну безпеку та довіру. Таке середовище – передумова ефективності змін, які реалізуються у закладі освіти.

Невід’ємною характеристикою людиноцентризму є *підтримка суб’єктності всіх учасників освітнього процесу* – переосмислення ролі: від пасивних виконавців до активних співтворців. Учень – не об’єкт навчання, а суб’єкт, який пізнає, формулює цілі, здійснює вибір; учитель – не лише транслятор знань, а наставник, модератор, фасилітатор. Суб’єктність передбачає відповідальність, ініціативу, рефлексивність. Як підкреслює О. Боднар, сучасна освіта має спиратися на співпрацю, довіру та розподіл відповідальності між усіма учасниками освітнього процесу [1]. Управлінська підтримка суб’єктності полягає у створенні умов для участі у прийнятті рішень, організації зворотного зв’язку, побудові горизонтальних взаємодій.

Оскільки в центрі людиноцентрованої моделі управління перебуває особистість, це зумовлює специфічний набір *принципів* управління закладом освіти, як от:

- 1) **принцип поваги до гідності людини** – визнається самоцінність кожного учасника освітнього процесу (учня, вчителя, керівника, батьків), його право на власну думку, вибір, автономність;
- 2) **принцип партнерської взаємодії** – управлінська діяльність ґрунтується на діалозі, співпраці, довірі та взаємній відповідальності;
- 3) **принцип суб’єктності** – кожен має право бути учасником управлінських процесів, а не лише виконавцем рішень;
- 4) **принцип розвитку** – система управління повинна створювати умови для професійного та особистісного зростання всіх учасників освітнього процесу;
- 5) **принцип відкритості та прозорості** – управлінські дії є зрозумілими, відкритими для обговорення, а механізми прийняття рішень – демократичними.

Відповідно, основні принципи людиноцентрованого управління – це не лише декларативні положення, а реальні орієнтири для практики. Вони вимагають переосмислення ролей усіх учасників освітнього процесу, формування партнерської взаємодії, розширення можливостей для самореалізації та професійного зростання, а також дотримання етичних норм, заснованих на повазі до гідності й свободи кожної особистості.

Виклад спонукає до висновку, що людиноцентрований підхід в управлінні закладом освіти змінює зміст, стиль і культуру управління, вимагаючи від керівника не лише організаційних, а насамперед лідерських, емоційно-інтелектуальних та моральних якостей. Людиноцентризм – це стратегія глибокої трансформації освіти, яка ставить у центр не структуру чи процес, а людину з її потребами, правами, ціннісними орієнтаціями, прагненням до розвитку та самореалізації.

Список використаних джерел:

1. Боднар О. С. Менеджмент персоналу закладу загальної середньої освіти: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Крок. 2021. 380 с.
2. Гревцева Є. Управління закладом освіти на засадах гуманізму та людиноцентризму. *Педагогічні науки та освіта*. Вип. XL–XLI. 2022. С. 31–39.
3. Михайличенко В. Модель ефективного лідерства. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2018. № 3. С. 48–56.
4. Падун Н. О., Даруга Ю. О. Гуманізація управління загальноосвітнім навчальним закладом як основна мета розвитку особистості. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2018. № 2. С. 60–64.

Олена Добош

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти
та освітнього менеджменту
Мукачівський державний університет

Біанка Бенкев

спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

МІСЦЕ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ (LIFESCOMP) У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДИРЕКТОРА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Одним із фундаментальних понять сучасної науки є категорія компетентності. Поняття «компетентність» розкриває якісно нові перспективи і життєві результати освітньої діяльності.

В основі концепції компетентності лежить ідея виховання компетентної людини та працівника, який не лише має необхідні знання, професіоналізм, високі моральні якості, а й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання і беручи на себе відповідальність за певну діяльність [3, с.2].

На думку П. Горностая, компетентність – це здатність особистості опанувати свої психологічні ролі, стати повноправним суб'єктом цих ролей, вводити рольову поведінку у процес власної життєдіяльності та життєтворчості, що дає змогу розв'язувати різні життєві потреби.

Компетентна людина здатна:

- приймати рішення відносно себе та прагнути до розуміння власних почуттів і вимог;
- блокувати неприємні почуття та власну невпевненість;
- знати, як досягати мети найефективнішим чином;
- правильно розуміти бажання, очікування і вимоги інших людей, враховуючи їхні права;
- розуміти, як з урахуванням окремих обставин і часу поводитися, беручи

до уваги інтереси інших людей, власні вимоги;

- усвідомлювати, що компетентність не має нічого спільного з агресивністю і передбачає повагу прав і обов'язків інших [1, с.44].

Швидкий розвиток суспільства спричинив підвищену увагу до компетентностей людини, які дають їй змогу успішно адаптуватися до мінливого середовища і адаптувати це середовище до завдань своєї діяльності. Це стосується більшості сфер сучасного життя, зокрема, і управління в дошкільній освіті.

Сьогодні надзвичайно актуальною для системи освіти України є потреба у керівниках різного управлінського рівня, які мають певні компетентності для прийняття нестандартних організаційно-управлінських дій, які в свою чергу можуть сприяти розвитку особистості самого керівника, його мотиваційної сфери та його ціннісних орієнтацій тощо.

Зауважимо, що для керівника закладу дошкільної освіти поряд з компетентностями, визначеними змістом діяльності (трудовими функціями), великого значення набуває його здатність виявляти в співдії з колегами, батьками, громадськістю власні особистісні особливості, які персоніфікують їх співпрацю. Маємо на увазі життєві компетентності (LifeComp), які присутні в реалізації професійних функцій керівника закладу освіти.

Компетентність керівника закладу дошкільної освіти, на думку Б. Чижевського, характеризується професійною та особистісною готовністю до виконання управлінської діяльності [5, с. 360].

Життєва компетентність, на думку І. Єрмакова, це знання, вміння, життєвий досвід особистості, необхідні для розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя як індивідуального проекту. Вона передбачає свідоме ставлення до виконання різних життєвих і соціальних ролей [2, с. 18-19].

У структурі життєвої компетентності Л. Сохань виокремлює такі блоки життєвих здатностей:

життєтворчі знання, уміння і навички (теоретичні, практичні, про світ та себе, норми поведінки);

життєтворчі здатності (аналітичні, прогностичні, поведінкові);

життєвий досвід (власний та інших); життєві досягнення (особисте щастя, соціальний статус, самореалізація) [2, с. 266].

Життєва компетентність розкриває здатність ефективно розв'язувати проблемну ситуацію життя, мобілізувати при цьому знання, досвід, цінності, уміння.

Компетентності, які репрезентують LifeComp (див. рис.), охоплюють три сфери (особистісну, соціальну та управління навчанням) та містять дев'ять компетентностей щодо навичок спілкування, соціо-емоційних навичок та метакогнітивних здатностей [6]. Вони є значущими для різних сфер життєдіяльності людини, у яких вона взаємодіє з іншими або організовує їхню діяльність.

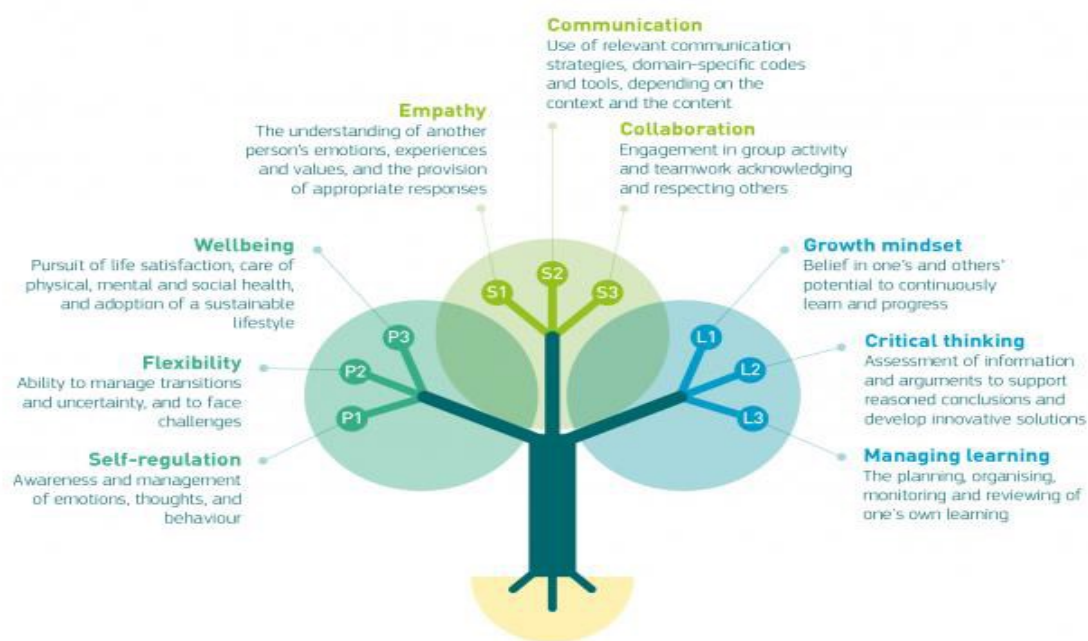


Рис. Дерево компетентностей LifeComp [7]

Реформи в галузі освіти, зокрема, і дошкільної, окреслює вимоги до керівника у визначенні особистісних здатностей, умінь оперативно та ефективно реагувати на професійні виклики, бути орієнтованим на новий тип управлінського мислення тощо. Вважаємо, що у діяльності директора закладу дошкільної освіти орієнтацію на людину, на її інтереси забезпечують саме LifeComp.

Серед компетентностей, що визначені Професійним стандартом «Керівник

(директор) закладу дошкільної освіти» [4] виокремимо ті, що вказують на особистісні, соціальні дескриптори та здатності навчатися (див. табл.).

Таблиця

**LifeComp та компетентності Професійного стандарту
«Керівник (директор) закладу дошкільної освіти»**

LifeComp		Компетентності Професійного стандарту
Особистісна сфера	саморегуляція	Г 1.2. Адаптивність та стресостійкість, здатність до швидкого реагування на зміни під час професійної діяльності Г 2.1. Здатність до саморегуляції та толерантної взаємодії
	гнучкість	А 2.1. Здатність до проектування та аналізу ефективності організації освітнього простору Г 1.2. Здатність розробляти стратегію закладу освіти з урахуванням інтересів та потреб учасників освітнього процесу
	психологічне благополуччя	А 1. Здоров'язберезувальна компетентність А 1.2. Здатність створювати освітнє середовище, вільне від насильства та булінгу Г 1.3. Здатність до ефективного врегулювання конфліктів та профілактики професійного вигорання
Соціальна сфера	емпатія	Г 2.2. Здатність до усвідомленої, конструктивної та екологічної взаємодії з учасниками освітнього процесу
	комунікація	Б 2.1. Здатність забезпечувати організацію освітнього процесу в ЗДО з урахуванням запитів його учасників Б 3.1. Здатність до ефективної комунікації з учасниками освітнього процесу та органами влади, іншими організаціями, представниками громади Г 2.1. Здатність представляти інтереси ЗДО у відносинах із державними органами, органами місцевого самоврядування, юридичними та фізичними особами
	співпраця	Б 1.4. Здатність до управління персоналом та командної взаємодії Б 2.2. Здатність створювати умови для ефективного функціонування команди психолого-педагогічного супроводу
Сфера управління	розумовий потенціал	В 1. Здатність до навчання впродовж життя В 2.1. Здатність орієнтуватись в

		інформаційному просторі Г 1.1. Здатність до самопрезентації та презентації діяльності ЗДО
	критичне мислення	В 1.1. Здатність до саморефлексії та самооцінювання управлінської діяльності В 2.3. Здатність дотримуватись правил безпечної поведінки в цифровому середовищі
	управління власним навчанням	А 1.3. Здатність до організації діяльності психологічної служби та соціально-педагогічного патронату Б 2.3. Здатність до методичної підтримки та супроводу педагогічного персоналу ЗДО В 1.2. Здатність планувати й реалізовувати індивідуальний професійний розвиток та самоосвіту Г 3.4. Здатність здійснювати професійну діяльність державною мовою

Таким чином, професійні та життєві компетентності керівника нерозривно поєднані, взаємодоповнюються і взаємозабезпечуються, що уможливорює ефективне функціонування закладу дошкільної освіти, уміння директором організувати співпрацю з колегами, батьками, громадськістю.

Список використаних джерел:

1. Горностай П. Життєва компетентність в умовах обмеженості життєвого світу / Павло Горностай // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. – К. : Контекст. – С 44–47.
2. Життєва компетентність особистості: від теорій до практики : наук.- метод. посіб. / за ред. І. Г. Єрмакова – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.
3. Єрмаков І. Феномен компетентісно спрямованої освіти / І. Єрмаков, І. Погоріла // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. 2005. № 9–10. С. 2 ; <http://pld.org.ua/index.php?go=Pages&in=view&id=213>.
4. Професійний стандарт “Керівник (директор) за-кладу дошкільної освіти”. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-kerivnik-direktor-zakladu-doshkilnoyi-osviti>
5. Чижевський Б. Компетентнісний підхід в управлінні освітою в умовах децентралізації. Реалізація компетентісно орієнтованого навчання в освіті: теоретичний і практичний аспекти: зб. матер. Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 4 листопада 2019 р.) Київ: Педагогічна думка, 2019. С. 359–363.
6. Caena F. Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence (LifeComp). Punie Y. (ed). Literature Review & Analysis of Frameworks. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019. DOI:10.2760/172528, JRC117987.
7. Sala A., Herrero Rámila C. LifeComp into Action: Teaching life skills in the classroom and beyond. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. DOI:10.2760/201230, JRC130003

Олена Добош

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти
та освітнього менеджменту

Мукачівський державний університет

Олександра-Марія Дуда

спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

УПРАВЛІНСЬКИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ ДІЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Сучасні тенденції у сфері освіти, інтеграція в європейський освітній простір, вимоги до управлінської діяльності керівників зумовлюють необхідність їх адаптації до нових умов суспільного розвитку, змінного освітнього середовища та забезпечення ефективного функціонування закладу.

Здатність керівників відповідати вимогам безпосередньо залежить від рівня розвитку їхнього управлінського потенціалу.

Розвиток управлінського потенціалу керівника закладу освіти є ключовим чинником, що впливає на ефективність управління, якість освітнього процесу, конкурентоспроможність закладу.

Управлінський потенціал формується на основі знань, умінь, навичок, лідерських і стратегічних якостей, які мають постійно оновлюватися відповідно до сучасних реалій. Управлінський потенціал охоплює здатність керівника до ухвалення ефективних рішень, стратегічного мислення, оптимального використання ресурсів та створення сприятливого середовища для професійного розвитку педагогів і навчання здобувачів освіти.

У Концепції «Нова українська школа» зазначено, що керівники закладів загальної середньої освіти мають розвивати навички навчання впродовж життя, критичного мислення, комунікації в багатокультурному середовищі та командної роботи [3]. Ці вимоги роблять акцент на важливості безперервного вдосконалення управлінського потенціалу.

Управлінський потенціал керівника є категорією багатовимірною і включає такі компоненти: когнітивний, діяльнісний, мотиваційний, рефлексивний та особистісний.

Когнітивний компонент передбачає наявність глибоких знань у галузі управління, педагогіки, права та психології.

Діяльнісний компонент включає практичні навички планування, організації, контролю та оцінювання освітнього процесу.

Мотиваційний компонент визначає прагнення керівника до саморозвитку та інновацій.

Рефлексивний компонент забезпечує здатність до аналізу власної діяльності, корекції помилок і прийняття ефективних рішень.

Особистісний компонент охоплює такі якості, як стресостійкість, комунікаційна компетентність, емпатія та лідерство [1].

Вони мають значний вплив на ефективність керівництва в закладах освіти.

Розвиток управлінського потенціалу керівників освітніх установ потребує певної системи і має базуватися на принципі «навчання через усе життя».

Відзначимо, що одним із найважливіших аспектів є підвищення кваліфікації шляхом участі у програмах самоосвіти, онлайн-курсах, семінарах та майстер-класах, тренінгах з управління змінами, тощо. Особливу роль у професійному розвитку керівників ЗО відіграють заклади післядипломної освіти, головною метою яких є зорієнтованість на розвиток управлінського потенціалу керівника.

Серед важливих аспектів розвитку управлінського потенціалу відмітимо:

- менторство, де досвідчені керівники діляться знаннями з молодими колегами;
- впровадження цифрових платформ, які автоматизують процеси управління закладами освіти. Такі цифрові інструменти, як електронні журнали, онлайн-платформи для навчання та управління фінансами, забезпечують прозорість і оперативність в ухваленні рішень; сприяють підвищенню якості комунікації між учасниками освітнього процесу, зокрема педагогами, учнями та їхніми батьками [2].

Розвиток управлінського потенціалу керівника закладу освіти – процес індивідуальний, тривалий і складний. Він відбувається:

- в межах професійної діяльності у закладі;
- в контексті взаємовідносин у суспільстві та результативності праці;
- у соціальній поведінці поза закладом.

Управлінський потенціал – це сукупність потенціалів:

- професійний потенціал – професійні знання
- адміністративний потенціал – вміння управляти педагогічним колективом
- виробничий потенціал – вміння управляти функціональними процесами: виховною, навчальною, методичною та науковою роботою
- кваліфікаційний потенціал – кваліфікація та підготовленість
- інформаційний потенціал – підготовка інформації для управління суспільними процесами
- особистісний потенціал – індивідуальні якості керівника.

Зауважимо, що управлінський потенціал керівника не може визначати успіх майбутньої діяльності, бо при незмінному управлінському потенціалі керівника можуть бути отримані різні результати залежно від групи людей, якими він управляє, соціально-культурного середовища, технічних та фінансових ресурсів управління організацією та інших умов.

Таким чином, розвиток управлінського потенціалу керівника ЗО повинен бути неперервним та системним процесом, спиратись на потреби та проблемні питання в діяльності закладу освіти. Ефективність діяльності як закладу освіти, так і самого керівника зумовлюються умінням реалізувати управлінський потенціал, нарощувати його шляхом розвитку своїх здібностей, підвищення рівня знань та умінь, удосконалення особистісних якостей.

Список використаних джерел:

1. Даниленко Л. С. Лідерство і керівництво в управлінській діяльності керівника закладу загальної середньої освіти: сутність і проблеми // Нова пед. думка. 2010. № 1. С. 58-61.
2. Дмитренко Г. А. Стратегічне управління у системі освіти. К.: МАУП, 1999. 176 с.

3. Енциклопедія освіти. Колектив авторів. За ред. Б. Кременя. К.: Видавництво «Педагогічна преса», 2020. 800 с.

Олена Добош

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти
та освітнього менеджменту
Мукачівський державний університет

Яна Сливка

спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Забезпечення якості освіти неможливе без якісних людських ресурсів, зокрема управлінських працівників – керівників закладів освіти. Директор закладу дошкільної освіти є ключовою фігурою в здійсненні управлінської діяльності.

На думку Р. Шаповала, його кваліфікацію визначають чотири основні чинники:

вміння ставити актуальні, теоретично обґрунтовані та практично значущі цілі;

вміння здійснювати тактичне планування діяльності всіх учасників освітнього процесу, зокрема й своєї;

вміння за допомогою ефективних засобів обирати й реалізувати поставлені цілі;

вміння коригувати раніше визначену тактику, співвідносячи її з реальними умовами [2, с.6].

Інтуїтивне управління сучасним закладом освіти може призвести до неефективного шляху розвитку освітньої установи, тому важливою складовою формування управлінської компетентності керівника закладу освіти є фахова підготовка.

Управлінська компетентність керівника закладу освіти визначається не

лише професійними базовими знаннями й уміннями, але й його загальною культурою, ціннісними орієнтаціями, мотивами його діяльності, стилем взаємин із людьми, з якими він працює, здатністю до саморозвитку.

Вважаємо, що основна підготовка до управлінської діяльності загалом і до формування управлінської компетентності зокрема має проводитись на другому (магістерському) рівні вищої освіти.

В основі змісту професійної підготовки майбутніх керівників закладів освіти мають бути науково обґрунтовані, актуальні, професійно значущі знання, а також практичні уміння і навички, які забезпечують готовність фахівця в галузі освіти до виконання професійних функцій.

Професійна підготовка майбутніх керівників закладів освіти здійснюється у багатьох закладах вищої освіти України, в тому числі і Мукачівському державному університеті.

У межах магістратури, яка функціонує при кафедрі педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту, забезпечується підготовка фахівців щодо виконання функцій управлінської діяльності в системі освіти.

Позаяк підготовка майбутніх керівників в закладах освіти здійснюється на другому (магістерському) рівні вищої освіти за освітньо-професійною програмою «Освітні, педагогічні науки», то доцільно розглянути зміст підготовки майбутніх керівників до формування управлінської компетентності в розрізі ОПП.

Для змістового аналізу ми скористалися освітньо-професійною програмою (ОПП), яку розміщено у відкритому доступі на сайті МДУ.

Також нами були проаналізовані навчальні плани, силабуси дисциплін, що дотичні до проблеми нашого дослідження.

Передусім ми звернули увагу на перелік посад, які може обіймати магістр освітніх, педагогічних наук. Так, Згідно з чинною редакцією Національного класифікатора України: Класифікатор професій (ДК 003:2010) із змінами, затвердженими наказом Міністерства економічного розвитку і торгівлі України від 25 жовтня 2021 року № 810), магістр за даною освітньою програмою має

право обіймати посади відповідно до Законодавці, вищі державні службовці, керівники, менеджери (управителі).

У 2021 р. введений в дію Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка для другого (магістерського) рівня вищої освіти (наказ № 520 від 11.05.2021 р.), який розроблений згідно з вимогами Закону України «Про вищу освіту».

Освітньо-професійна програма «Освітні, педагогічні науки» для другого (магістерського) рівня вищої освіти, галузь знань А1 Освіта, спеціальність А1 Освітні науки (2025) є нормативним документом, розроблена у відповідності до вимог Стандарту вищої освіти і заснована на компетентнісному підході підготовки спеціаліста у галузі А1 Освіта спеціальності А1 Освітні науки.

Мета освітньої програми: Підготовка фахівців, здатних ідентифікувати та вирішувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми інноваційного і творчого характеру у сфері управління в системі освіти на засадах оволодіння системою компетентностей. [1].

Особливостями програми є: інноваційність й індивідуальний підхід (студентоцентризм), формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувача; спрямування освітнього та наукового потенціалу на інноваційний розвиток освіти у полікультурному середовищі; практико-орієнтоване навчання на базі закладів освіти.

Програма реалізує підвищення рівня управління та підготовку сучасних керівників у системі освіти, здатних до швидкої адаптації відносно викликів сучасного ринку освітніх послуг.

Програма базується на сучасних знаннях галузевого законодавства та нормативно-інструктивних матеріалів у сфері дошкільної освіти, загальної середньої освіти, вищої освіти та управління у системі освіти; сучасних уявленнях про тенденції, закономірності розвитку освіти та сучасного менеджменту.

Навчальний план підготовки магістрів освітніх наук передбачає вивчення дисциплін циклу загальної підготовки та професійної підготовки, що

забезпечують набуття здобувачами загальними та спеціальними (фаховими) компетентності випускника, професійними знаннями, уміннями та навичками (табл.).

Таблиця

Навчальний план А1 Освітні науки

1. Цикл загальної підготовки		Кредит и ЄКТС	Форма підсумко вого контрол ю
Обов'язкові освітні компоненти			
ООК.01	Іншомовна комунікація педагогів у полікультурному середовищі	3	залік
ООК.02	Методологія та організація науково-педагогічних досліджень	3	залік
ООК.03	Педагогіка безпеки	3	залік
Разом:		9	
2. Цикл професійної підготовки			
Обов'язкові освітні компоненти			
ООК.04	Менеджмент вищої освіти	4	екзамен
ООК.05	Організаційно-управлінська діяльність у дошкільній освіті	5	екзамен
ООК.06	Теорія та практика проєктування освітніх систем	4	екзамен
ООК.07	Організація та управління освітнім процесом у закладі загальної середньої освіти	5	екзамен
ООК.08	Правові та фінансово-економічні аспекти управління закладом освіти	3	залік
ООК.09	Комунікація та партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу	3	залік
ООК.10	Інформаційно-цифрові технології в управлінні закладом освіти	3	залік
ООК.11	Оцінка управління освітньою діяльністю в закладі освіти	4,5	екзамен
Разом:		31,5	
2.2. Практична підготовка, виконання дипломної роботи, атестація			
П.01	Управлінська практика в закладах освіти	6	залік
П.02	Організаційна практика в управліннях освіти	6	залік
МР.01	Виконання кваліфікаційної роботи магістра	12	
ДА.01	Підсумкова атестація (захист кваліфікаційної роботи магістра)	1,5	
Разом:		25,5	
2.3. Вибіркові освітні компоненти:			
Вибір із каталогу вибіркових дисциплін		24	залік
Загальний обсяг освітньої програми		90	

Відповідно до програми підготовки 011 Освітні, педагогічні науки магістр є фахівцем з високим потенціалом фундаментальної та професійної освіти, здатним виконувати управлінську діяльність, працюючи у закладах освіти різних типів та рівнів акредитації всіх форм власності, що забезпечується вивченням

ряду дисциплін («Менеджмент вищої освіти», «Організаційно-управлінська діяльність в дошкільній освіті», «Організація та управління освітнім процесом у закладі загальної середньої освіти», «Правові та фінансово-економічні аспекти управління закладом освіти», «Оцінка управління освітньою діяльністю в закладі освіти», «Теорія та практика проєктування освітніх систем», «Інформаційно-цифрові технології в управлінні закладом освіти» тощо).

Зауважимо, що одним із провідних принципів педагогіки є принцип зв'язку теорії з практикою. Оновлення класичних функцій управління та впровадження пріоритетних модернізованих функцій до практики управлінської діяльності керівників закладів освіти підвищує її ефективність, розширює діапазон знань керівних кадрів і спонукає до пошуків новітніх форм, методів та механізмів управління. Слід вказати на зв'язок вище зазначених дисциплін з управлінською практикою в закладах та організаційною практикою в управліннях освіти, що забезпечує формування у магістрантів управлінських компетентностей, які б дозволили їм після закінчення навчання швидко адаптуватися в закладі освіти, уміло застосовувати одержані знання, успішно вирішувати управлінські завдання.

Отже, підготовка керівників закладів освіти до формування управлінської компетентності повинна здійснюватись протягом усього періоду навчання, має бути системною, послідовною, спрямованою на оволодіння магістрантами професійно-педагогічних знань, умінь та навичок, які допоможуть їм в майбутній управлінській діяльності.

Список використаних джерел:

1. Освітньо-професійно програма «Освітні, педагогічні науки». [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://msu.edu.ua/osvitni-programi/>
2. Шаповал Р.В. Формування управлінської компетентності керівника дошкільного навчального закладу: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Харків. 2009. 20 с.

Володимир Малік
 директор школи
Ольга Трипольська
 заступник директора з навчально-виховної роботи
Ірина Сольона
 заступник директора з навчально-виховної роботи
Оксана Обуховська
 учитель початкових класів Люботинської ЗОШ
 I-III ступенів № 4 Люботинської міської ради
 Харківської області

УПРАВЛІНСЬКІ ПРОЦЕСИ ЩОДО ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ ТА РОЗРИВІВ

Оскільки управлінські процеси ЗЗСО – це складна багатофункціональна діяльність в усіх напрямках розвитку закладу освіти, то потрібно звичайно починати з організації структури за усіма напрямками освітньої діяльності, у тому числі діяльності щодо подолання освітніх втрат та розривів. Звичайно, що цей процес включає і узгодження стратегії розвитку з освітньою програмою та внутрішньою системою забезпечення якості освіти, і спільну відповідальність у подоланні освітніх втрат, що вимагає від колективу закладу вдосконалення професійної компетентності, готовності брати спільну відповідальність у прийнятті важливих рішень. Саме тому було створено Програму «Подолання освітніх втрат, викликаних особливостями організації освітнього процесу». Також особлива увага була приділена питанню «Освітні втрати в початковій школі та шляхи їх подолання» (1). Наказом по закладу було затверджено «Стратегію подолання освітніх втрат» (2) та «План заходів щодо подолання освітніх втрат, викликаних особливостями організації освітнього процесу на 2024/2025 навчальний рік».

Освітні втрати носять комплексний зміст. Наслідком освітніх втрат можуть бути негативні процеси як на рівні окремої особистості, так і соціуму в цілому. Саме тому необхідно організувати у школі дієву системну роботу з надолуження освітніх втрат (3). Зокрема хочемо акцентувати увагу на наслідках освітніх втрат: освітні втрати мають кумулятивний ефект, тобто тенденцію до накопичення й

поглиблення у разі відсутності вчасних і ефективних заходів із їх виявлення та подолання (надолуження прогалин); втрата учнями можливість всебічно розвиватись та розкривати свій потенціал; наслідки у майбутньому – зниження економічного потенціалу країни. Важливо створити умови, за яких кожна дитина має можливість розвиватися та досягати успіху в навчанні, незалежно від викликів, з якими вона зіштовхується. Але, на жаль дуже часто виникає питання: «Де взяти час на повторення з учнями попереднього вивченого матеріалу?» Саме тому пропонуємо вчителям «Алгоритм надолуження прогалин у навчанні» (4). Разом з тим учитель має виконувати роль тьютора, який супроводжує дитину в реалізації її індивідуальної освітньої траєкторії компенсації освітніх втрат, починаючи від діагностики рівня навчальних досягнень до наступного проєктування та заповнення прогалин у знаннях (5).

Сучасний учитель повинен постійно підвищувати власний рівень інформаційно-цифрової компетентності, щоб ефективно використовувати цифрові технології в освітньому процесі та інтегрувати їх у методи та форми ефективного навчання (6). З метою професійно-особистісного розвитку, удосконалення цифрових навичок, розвитку інформаційно-цифрової компетентності вчителі активно використовують можливості різноманітних освітніх платформ. Серед онлайн-платформ для підвищення кваліфікації вчителів найбільшою популярністю користуються: Всеукраїнська наукова онлайн-конференція **Піфагор**; Освітня платформа **AtomsHub**; Українська студія онлайн-освіти **EdEra**; Платформа онлайн-курсів **Prometheus**; Освітня платформа для педагогів **Уміти**. Також педагоги закладу з метою професійного розвитку активно використовують можливості освітніх онлайн-середовищ: «Нова українська школа»; український проєкт «Якість освіти»; інтерактивне навчання – видавництво «Ранок», освітній проєкт «На урок», Національна освітня платформа «Всеосвіта». Пропонуємо переглянути модель «Можливості освітніх онлайн-середовищ для розвитку інформаційно-цифрової компетентності педагогів» (7).

Оскільки в умовах воєнного стану надзвичайно важливо гнучко підходити

до організації роботи закладу освіти, необхідно створити корисний дієвий мультимедійний контент для організації дистанційного навчання. Саме для реалізації цієї мети для вчителів закладу досвідченими педагогами проводяться навчальні практикуми за темами: «Платформа Liveworksheets та її можливості» (12), «Створення інтерактивних робочих аркушів та зошитів за допомогою сервісу Liveworksheets Liveworksheets» (13), «Використання можливостей сервісу Learningapps» (14), «Використання можливостей Google Classroom» (15), «Можливості презентації екрану» (16), «Використання додатку Google Meet Attendance List для фіксації присутності учнів під час онлайн-уроку» (17), «Інтерактивний сервіс для виконання завдань British Council» (18) тощо. Кожне заняття містить покрокові інструкції щодо реалізації освітнього процесу в дистанційному форматі. Усі відео та текстові інструкції створено вчителями закладу.

Подолання освітніх втрат і розривів є важливим завданням і з точки зору психо-емоційного стану дітей. Саме тому з метою залучення здобувачів освіти до активної діяльності та взаємодії необхідно також забезпечити *психологічну підтримку дітей*: зняти емоційну напругу, допомогти зберегти контакт із реальністю, навчити адекватно аналізувати ситуацію. Так, у 2023 році учасники освітнього процесу долучилися до Всеукраїнського освітнього проєкту з міжнародною підтримкою «СпівДія заради Дітей». Упродовж вересня-грудня 2023 року проводилися заняття в рамках проєкту. Форма активностей була побудована за принципом сталих занять у просторі або ж у вигляді коротких тематичних майстер-класів. Саме через неформальну освіту, тобто заняття з мистецтва, хімічні досліди, віртуальні подорожі країнами світу, гру, рухову активність, творчість та STEAM-навчання, спілкування з однолітками, підтримку менторів діти мали змогу повернутися до мирного дитинства (19, 20). Також у рамках проєкту «ДІМ – Діти. Ігри. Майбутнє» для підтримки та розвитку мережі регіональних команд JuniorS для дітей віком 9-11 років було проведено Фестиваль спортивних розваг «Подорож країнами Спритність-Ленд та Гнучкість-Сіті». Метою Фестивалю було покращення навичок комунікації та

емоційного стану дітей шляхом залучення їх до ігрової діяльності та фізичних активностей (21).

У 2024 році долучилися до пілотного проєкту «TRIUMF HEALTH FOR UKRAINE», під час якого учасники можуть розкрити свої сильні сторони, опанувати емоції та підвищити впевненість у собі. Проєкт пропонує унікальне поєднання інтерактивного навчання та розваг, створених для розвитку емоційної стійкості та здорових звичок у дітей.

Також активно впроваджуються у закладі Всеукраїнський проєкт «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність в освіті». У рамках проєкту вчителі пройшли курси за цим напрямком, отримали наочний дидактичний матеріал (у друкованому та електронному вигляді). Проєкт «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність в освіті» спрямований на посилення стійкості до дезінформації та маніпуляцій через зміцнення навичок критичного сприйняття інформації та формування попиту на якісну інформацію серед освітян і учнівства, шляхом інтеграції інфомедійної грамотності у програму загальної середньої освіти. Учителями-тренерами було проведено заняття для педагогів закладу за темами «Як аналізувати медіа критично», «Віртуальний та реальний світи: чи є межа?» (22), а також проводяться заняття з різними віковими категоріями здобувачів освіти (23).

Заклад бере участь у проєкті з надолуження освітніх втрат CatchUp Харківщина, який реалізує БО "БФ "СпівДія» разом з Освітньою Фундацією MriyDiy за підтримки ЮНІСЕФ. Метою проєкту є: компенсувати втрати та зменшити розрив у навчанні молоді в Україні віком від 8 до 17 років; визначити освітні потреби та компенсувати освітні втрати для дітей шкільного віку в Україні шляхом проведення освітніх програм та заходів надолуження; надати психосоціальну підтримку дітям та молоді в Україні віком від 8 до 17 років; заохочувати дітей та молодь спілкуватися українською мовою, вивчати українську історію та культуру, щоб зберегти свою українську ідентичність.

Проєкт розрахований на два етапи. Тривалість кожного етапу 8 тижнів. Заняття проходять за двома напрямками: українська мова і математика, виключно

в офлайн-режимі, проводяться в групах, об'єднаних за віковою категорією відповідно до класу (з 3 по 10 класи), 8-16 учнів та учениць в одній групі, щоб забезпечити максимально можливий індивідуальний підхід; заняття проходять у безпечному освітньому середовищі (укриття) разом із командами педагогів, які попередньо пройшли навчання в Освітньому центрі «MriyDiy» за напрямком «Надолуження освітніх втрат: надання наддоганяючої освіти та підвищення рівня емоційної стійкості», «Інтеграція психоемоційного компоненту під час проведення уроків з надолуження освітніх втрат». При проведенні занять використовується цілеспрямований підхід до розвитку та навчання дітей, сприяння розвитку міжфункціональних компетенцій, надається психосоціальна підтримка. Учасниками I етапу стали учні 3-10 класів. При формуванні груп з надолуження освітніх втрат визначальним є критерій рівня академічної успішності, що вимірюється шляхом написання учнем вхідного тестування. Далі вчитель оцінює роботу: учні, які написали вхідне тестування на оцінку середнього рівня потрапляють до групи надолуження за попередній навчальний рік. При вимірюванні ефективності проведених занять використовується вихідне тестування. Учні, які відвідали більше 50 % занять або всі заняття, покращили вихідні результати на 1-2 бали, а деякі перейшли із середнього рівня знань на достатній.

Також у жовтні заклад доєднався до проєкту з надолуження освітніх втрат від ГО "Освічена Ініціатива" за підтримки ООН. Проєкт спрямовано на надолуження освітніх страт з різних дисциплін, але пріоритетним напрямком напрямком ми обрали англійську мову. Заняття проводяться для учнів 6-7 класів НУШ двічі на тиждень (одне заняття офлайн в укритті, друге заняття – онлайн). Необхідно зазначити, що завдяки проєктам із надолуження освітніх втрат, здобувачі освіти отримують не лише нові знання, а й віру у власні сили. Саме тому, важливо підтримувати їх на цьому шляху, щоб кожна дитина відчула, що вона не сама, і що вона — важлива.

Таким чином, можна зробити висновок, що не існує ідеальних інструментів подолання освітніх втрат, але необхідно продовжувати впровадження

ефективних практик, знайти дієвий інструментарій для подолання освітніх втрат і розривів, щоб досягти основних очікуваних результатів навчання.

Список використаних джерел:

1. Бідюк Н.М., Бідюк Д.Є. Цифрова компетентність педагогічного працівника в сучасному інформаційно-освітньому середовищі. Режим доступу: <http://surl.li/rqgwy>
2. Навчальні втрати: причини, наслідки й шляхи подолання. Режим доступу: <http://surl.li/scgqt>
3. Спілкуємося на відстані: віртуальний освітній простір закладу загальної середньої освіти [навчально-методичний посібник] / авт.-укл.: М.Є. Смирнова, М.С. Астахова, О. О. Байназарова, Г. Л. Вороніна, Т. С. Китиченко, О. В. Колісник; за заг. ред. Л.Д. Покроєвої. – Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2023. – 128 с.
4. Твердохліб І.А. Особливості програмно-технічного забезпечення дистанційного навчання в умовах воєнного стану: методичні рекомендації. [Електронне видання]. Київ: Педагогічна думка, 2023. 44 с.

Євгенія Поринець

спеціальність 013 Початкова освіта
здобувачка освіти ВСП «ГПФК МДУ»

Дмитро Грегірчак

кандидат політичних наук, викладач суспільних дисциплін,
викладач-методист ВСП «ГПФК МДУ»

ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТІ ЯК ЧИННИК ПОСИЛЕННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ АВТОНОМІЇ ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАД

Децентралізація в освіті є ключовим компонентом сучасних реформ, що активно впроваджуються в Україні. Вона розглядається як дієвий механізм підвищення ефективності державного управління, поліпшення якості освітніх послуг, а також як засіб наближення освітньої політики до реальних потреб суспільства, економіки та особистості.

Вагомим кроком у впровадженні децентралізаційних змін стало ухвалення Верховною Радою України Закону України «Про співробітництво територіальних громад» (17 червня 2014 року) [3], який започаткував формування об'єднаних територіальних громад (ОТГ). Саме цей документ та подальші нормативні акти заклали основу для перерозподілу повноважень між державою та органами місцевого самоврядування.

Подальший розвиток законодавчої бази був забезпечений ухваленням Концепції реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні, згідно з якою об'єднані територіальні громади отримали розширені повноваження у сфері управління закладами дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти. Саме на громади покладається відповідальність за формування освітньої мережі, визначення стратегічних пріоритетів розвитку, раціональне використання фінансових ресурсів та забезпечення рівного доступу населення до якісних освітніх послуг.

Проблематика децентралізації активно розробляється у працях вітчизняних та західних дослідників. На рівні загальнодержавних реформ сутність, принципи та моделі децентралізації аналізують такі українські науковці, як В. Авер'янов, О. Бабінова, І. Зварич, О. Кравченко, С. Серьогін, а також зарубіжні теоретики публічного управління С. Арнольд, Х. Вольман, Е. Остром, які підкреслюють взаємозв'язок між децентралізацією, ефективністю урядування та поліцентричністю системи влади.

У галузі освіти децентралізаційні процеси, питання автономії та субсидіарності ґрунтовно висвітлено в роботах О. Локшиної, Л. Даниленко, В. Кременя, Т. Лукіної, О. Пастовенського, Л. Хоружої. Дослідники наголошують, що передача значної частини повноважень на місцевий рівень сприяє підвищенню оперативності управлінських рішень, стимулює впровадження інновацій та забезпечує якісну організацію освітнього процесу, зорієнтовану на потреби конкретних громад.

Як зазначає Л. Гриневич, децентралізація є способом територіальної організації управління, за якого держава делегує право ухвалення рішень регіональним структурам, що функціонують поза системою виконавчої влади та володіють визначеною автономністю [1, с.34-36].

У сучасному освітньому контексті децентралізацію доцільно трактувати як систематичний процес передачі повноважень, відповідальності, ресурсів і управлінських компетенцій від центральних органів влади до органів місцевого

самоврядування та закладів освіти з метою підвищення їхньої автономії, ефективності та здатності реагувати на локальні освітні потреби [2].

Закон України «Про освіту» (2017) визначає децентралізацію одним із базових принципів державної освітньої політики. Він закріплює розподіл повноважень між центральними та місцевими органами влади, посилення автономії закладів освіти та відповідальність громад за розвиток місцевої освітньої системи [2].

У результаті децентралізаційної реформи ОТГ отримали повноваження щодо:

- визначення оптимальної мережі закладів освіти;
- формування штатної політики;
- створення власних органів управління освітою;
- встановлення стратегічних пріоритетів розвитку;
- управління ресурсами;
- впровадження інновацій в освіті.

Як підкреслюють О. Мармаза, Л. Даниленко, І. Коберник, Т. Лукіна, А. Єрмоленко, О. Пастовенський, ефективність децентралізації значною мірою залежить від інституційної спроможності громад, компетентності управлінських кадрів, розвитку партнерств та прозорості управлінських рішень.

Перевагами децентралізації у сфері освіти є:

- підвищення доступності та якості освітніх послуг;
- можливість швидкого реагування на потреби громади;
- розвиток автономії закладів освіти;
- впровадження інноваційних управлінських моделей;
- ефективніше використання фінансових ресурсів.

Водночас громади стикаються з викликами, пов'язаними з нестачею управлінських кадрів, необхідністю фінансового вирівнювання, оптимізацією шкільної мережі, забезпеченням підвозу учнів, формуванням соціального діалогу та зміцненням кадрового потенціалу.

Отже, децентралізація в освіті є одним із ключових чинників зміцнення місцевого самоврядування. Вона сприяє формуванню спроможних громад, модернізації освітнього середовища та впровадженню сучасних моделей управління освітою на локальному рівні. Реалізація цієї реформи створює умови для сталого розвитку громад та підвищення якості освіти відповідно до потреб населення.

Список використаних джерел:

1. Гриневич Л.М. Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі, Київ: Інститут педагогіки АПН України, 2005. 240 с.
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145 – VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19>
3. Закон України «Про співробітництво територіальних громад» від 17.06.2014 р. № 1508-VII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1508>

РОЗДІЛ 9 ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Вікторія Габовда

спеціальність А2 Дошкільна освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти,
Мукачівський державний університет

Олена Пинзеник

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки дошкільної,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Мукачівський державний університет

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН У ХХІ СТОЛІТТІ

Дошкільна освіта в Україні є обов'язковою первинною складовою освіти впродовж життя і визначається як «процес і результат всебічного розвитку, виховання, навчання, соціалізації дітей та формування у них необхідних життєвих навичок і компетентностей до початку здобуття початкової освіти» [2]. В європейському законодавстві на позначення дошкільної освіти вживається поняття «early childhood education and care (ECEC)», що означає рання освіта (з трьох років до початку навчання в початковій школі) та догляд (до досягнення дитиною трирічного віку). Згідно звіту «Key data on early childhood education and care in Europe 2025 – Eurydice report / Ключові дані щодо дошкільної освіти та догляду в Європі за 2025 рік», дошкільна освіта є «одним із основних соціальних прав європейських громадян», адже «діти мають право на доступну дошкільну освіту та догляд належної якості» [3, с. 25]. Згідно Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО) / International Standard Classification of Education (ISCED) дошкільна освіта належить до нульового рівня МСКО 0 / ISCED 0, що передбачає охоплення різноманітними освітніми та розвивальними програмами та надання послуг з догляду за дітьми від народження до початку навчання в початковій школі. Ці програми включають всі зареєстровані в нормативно-правовому полі послуги ECEC, що здійснюються за відповідними освітніми програмами.

Дошкільна освіта може здійснюватися в закладах дошкільної освіти (ясла, дитячі садки, центри денного догляду тощо) під керівництвом кваліфікованих педагогів, які можуть перебувати в державній та приватній формах власності, бути в структурі інших закладів освіти (наприклад, шкіл) або освітніх центрів. Дошкільна освіта також може надаватися у формі сімейного денного догляду, коли спеціально кваліфікований фахівець забезпечує дошкільну освіту в домашніх умовах [3, с. 26].

В аналітичному звіті Європейського Союзу (2025) вказується на небезпечну тенденцію щодо зменшення кількості дітей дошкільного віку в переважній більшості європейських країн, оскільки станом на 2023 рік у європейських країнах проживало 25 млн дітей віком до 6 років, що на 2 млн менше в порівнянні з 2013 роком, а до 2030 року прогнозовано, що ця тенденція продовжуватиметься й кількість дітей становитиме приблизно 24 млн (рис. 1).



Рис. 1. Тенденції та прогнозування демографічної ситуації щодо дітей до 6 річного віку [3, с. 14].

Разом з тим, позитивною є тенденція в країнах-членах європейської спільноти щодо зростання державних витрат на організацію, забезпечення та підтримку дошкільної освіти, які в порівнянні з 2014 р. станом на 2021 р. в середньому по всіх країнах ЄС зросли з 0,67% до 0,71% ВВП. Зокрема, в 2021 році найбільше зростання фінансування дошкільної освіти відбулося в Ісландії та Швеції (більш, ніж 1,6% ВВП), а найменше витрачають на освітні потреби дошкілля Греція, Ірландія, Кіпр, Туреччина (менше 0,30% ВВП).

Дошкільна освіта в переважній більшості європейських країн не є обов'язковою (рис. 2).

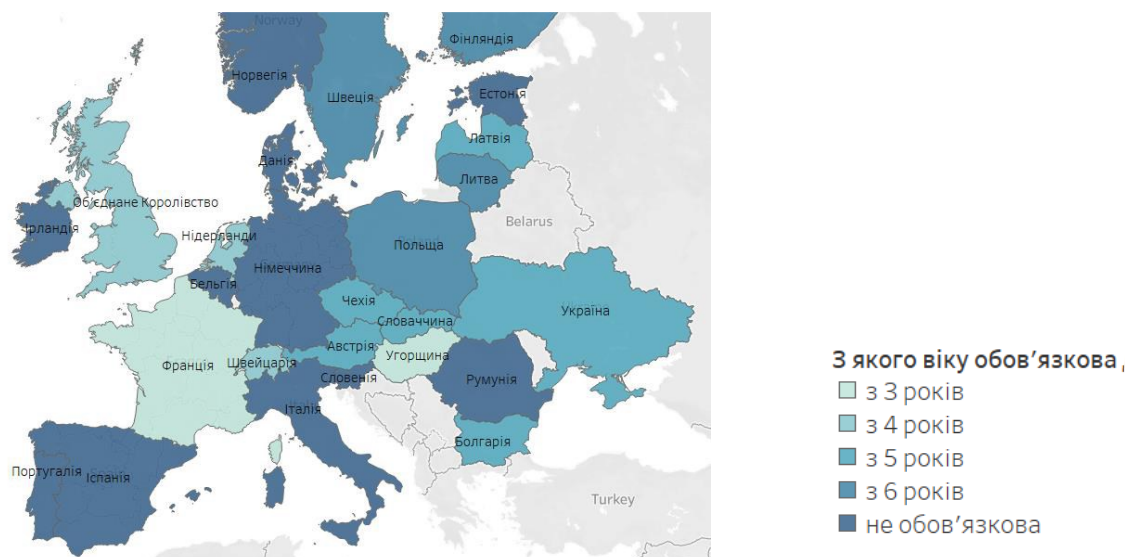


Рис. 2. Обов'язковість дошкільної освіти в країнах ЄС [1].

В останні десятиріччя багатьма державами ЄС встановлюється термін дошкільної освіти, який зобов'язує відвідування закладів дошкільної освіти з метою підготовки дітей до шкільного навчання. Наприклад, в Литві, Фінляндії, Хорватії, Чехії та Швеції цей термін становить один рік, у Греції – два роки, в Угорщині та Франції – три роки до початку навчання в початковій школі (рис. 3).

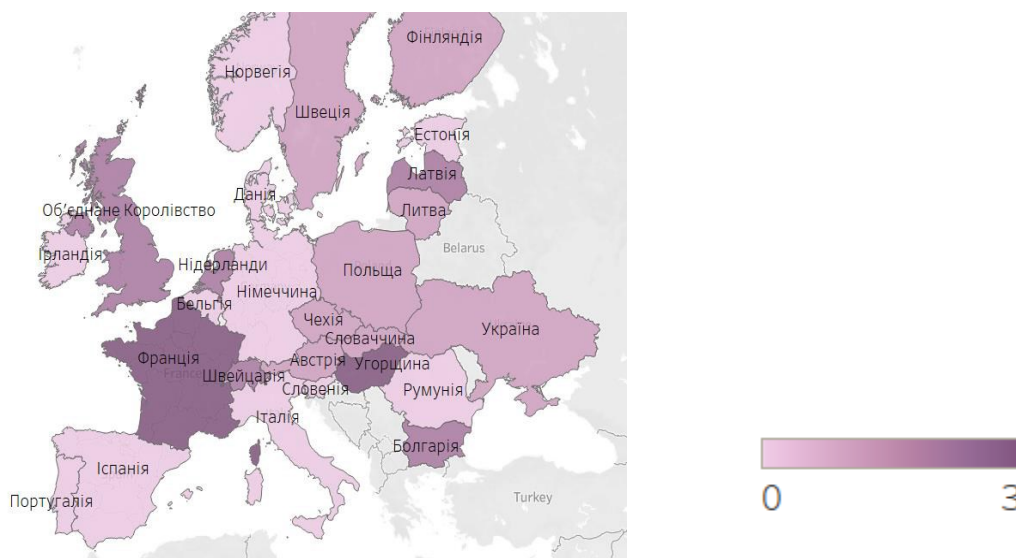


Рис. 3. Тривалість обов'язкової дошкільної освіти в країнах ЄС [1].

В Україні дошкільна освіта на сучасному етапі перебуває в стані активного реформування, зокрема урізноманітнюються форми здобуття дошкільної освіти, типи закладів дошкільної освіти; вдосконалюються вимоги щодо створення

безпечного та комфортного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти, вдосконалюються освітні програми з дошкільної освіти та механізми їх упровадження в освітній процес. Важливим аспектом є питання підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів для системи дошкільної освіти, які б могли ефективно впроваджувати реформи та спрямовувати свою діяльність на виховання дітей на засадах загальнолюдських та національних цінностей. Вважаємо, що вивчення та узагальнення досвіду організації дошкільної освіти в країнах Європейського Союзу сприятиме виокремленню актуальних напрямів задля їх адаптації до використання у вітчизняній освітній системі.

Список використаних джерел:

1. Дошкільна освіта за кодоном. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2022/05/26/Chy.obovyazkova.doshkilna.osvita.material.rozsylyky.26.05.2022.pdf?_cf_chl_tk=w0VInGxIRqQnyqsS1AyuCeqVV6OBwKmQqJvvd.rTJ8E-1762924736-1.0.1.1-iRxjqHENL6qRezC8nYk45Y4ofrvtKq8yWIS7kpOVLsU Дата звернення: 20.10.2025 р.
2. Закон України «Про дошкільну освіту». 2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> Дата звернення: 20.10.2025 р.
3. European Commission: European Education and Culture Executive Agency. *Key data on early childhood education and care in Europe 2025 – Eurydice report*. Publications Office of the European Union. 2025. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/66224> Дата звернення: 28.10.2025 р.

Юлія Доброносова

кандидат філософських наук, доцент
доцент кафедри філософії та педагогіки
Національний транспортний університет

ЕТИЧНІ ОРІЄНТИРИ ВИХОВАННЯ У ЛИСТУВАННІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ ТА СУЧАСНА ОСВІТНЯ КОМУНІКАЦІЯ

Медіатизована культура нашого часу сповнена «слідів» практик комунікації минулих століть, звернення до виховного потенціалу яких може поглибити розуміння сучасної освітньої комунікації та означити вектори трансформацій підходів до виховання у закладах вищої освіти. Сьогодні листування ми сприймаємо як приватну комунікативну практику минулого, проте довгий час в культурі воно поставало як один із важливих способів творення і трансляції смислів. У спадщині філософів минулого епістолярне спілкування посідало

важливе місце, а його формат дозволяв увиразнювати ідеї у діалозі на відстані. Місце листування у культурі XVIII століття особливе: воно перебуває на прикордонні культури рукопису та культури книгодруку, що помітно і в епістолярії філософа і педагога Григорія Сковороди. *Актуальність* філософського осмислення його листування як явища філософської культури пов'язана з одного боку з унікальністю представлених у ньому смислів, а з іншого — зі специфікою його ролі в його філософуванні, важливою частиною якого завше було осмислення етики виховання. *Метою нашого розгляду* є реактуалізація особливостей презентації етичних орієнтирів виховання у листуванні Григорія Сковороди та виявлення можливостей використання цих ідей для розвитку сучасної діалогічної освітньої комунікації у закладах вищої освіти. Філософія Григорія Сковороди протягом десятиліть залишається предметом зацікавлень науковців, його ідеї надихають українських філософів різних поколінь і сьогодні [2; 5], але епістолярій не належить до найбільш досліджених частин його спадщини і потребує новітньої актуалізації. Це набуває особливого значення в умовах загроженості української культури та українського життєсвіту в часи російсько-української війни, бо для всіх учасників освітнього процесу в Україні ціннісно цільне листування філософа може стати джерелом екзистенційної сили.

Для епістолярію Григорія Сковороди характерний високий ступінь інтертекстуальності та інтерсуб'єктивності, що пов'язано з діалогічним спрямуванням його філософії. Найяскравіші зразки його листів звернені до учня Михайла Ковалинського та демонструють полілогічну триєдність: переплетіння діалогів філософа із реальним адресатом, із самим собою та з мислителями минулого. Епістолярій засвідчує і його самобутнє трактування раціональності. Варто погодитись із Ольгою Гомілко [1], що філософ не був опонентом європейської модерної філософії, а радше її прихильником з оригінальною візією раціонального в людині — поділяв погляд на людину як раціональну істоту і розширив межі раціонального в людині, залучивши туди серце. Цей момент, виразний у текстах листів, вказує на оригінальне розуміння ним природи

виховання як єдності звернень до раціонального та емоційно-вольового в людині. По суті Григорій Сковорода акцентує на необхідності врахування у вихованні і самовихованні особистості вмінь, які сьогодні означають як емоційний інтелект та м'які навички. Епістолярний діалог дозволяє йому увиразнити ті аспекти розвитку особистості, котрі неможливі поза межами її комунікації зі світом. Раціональність, що постає з текстів його листів, передбачає етичність та не заперечує почуттєві зв'язки з Іншими, а робить їх підставою ставлення до них. Прикметне співіснування в епістолярії Григорія Сковороди різних медіадосвідів його часу. Він послідовно розрізняє специфіку усного мовлення, рукописної культури й епістолярної комунікації та вказує на особливості використання всіх цих варіантів трансляції етичних ідей у вихованні. Рукописний текст епістоли є способом фіксації усної розмови, та в ньому можна вбачати і мітки індивідуалістичного спрямування культур рукопису і книгодруку. Листи філософа до учня є чимось більшим за окремі тексти, тож поступово формується річище епістолярного дискурсу, реконструювати всі аспекти екстралінгвістичного горизонту появи якого часом важко. Епістолярна комунікація стає для Григорія Сковороди не простором повчань, а простором *творення етичних смислів* — як для себе самого, так і для Іншого. У практиці листування ми зустрічаємо той формат етичного знання, в якому передусім йдеться про *взаємодію Я і Ти, цінності і чесноти та підтвердження людяного в людині*, а не про моральні зобов'язання. Недарма він пише про те, що його епістоли є зразками розмови душі, яка веде бесіду сама з собою, і водночас живе Ти адресата, звернене до живого Я адресанта, передбачає установку на смисложиттєве значення епістолярного діалогу. Цей акцент філософа цінний для розуміння сучасної освітньої комунікації, в якій ми не транслюємо готові смисли, а творимо їх у комунікації. Григорій Сковорода в листах до Михайла Ковалинського вказує, що розмова-діалог, усна чи листовна, для нього має екзистенційну цінність. По суті філософу йдеться про те, що *листування як дистанційне спілкування* не втрачає потенціалу забезпечити зустріч між Я і Ти, без якої неможлива ані освітня комунікація, ані виховання як

процес. Це схоже на відповідь філософа на виклики нашого часу, в якому педагоги в освітньому процесі комбінують різні форми комунікації зі здобувачами знань — як спілкування дистантне, медіамережеве та опосередковане новітніми медіа, так і спілкування безпосереднє на аудиторних заняттях і в позааудиторний час. Про винятковий смисл епістолярної комунікації саме як спілкування на відстані Григорій Сковорода пише у листі до учня від 12.07.1763 року, звернувши увагу на дистантність комунікації, котра увиразнює і шліфує окремі смисли, причому відстань для діалогу постає не як перепона, а як варіант втіленого способу присутності Я і Ти адресата і адресанта.

У спадщині філософа епістолярій з одного боку є самобутнім зразком філософської творчості, а з іншого — змістовно пов'язаний із магістральними річищами осмислення ним моральних засад людського життя. Латиномовні епістолярні звернення філософа до його учня є показовими для культури доби бароко і водночас виходять за рамки її філософських пошуків. Орієнтація на презентацію моральних максим зі щедрим ілюструванням їх притчами, історичними прикладами і цитатами не перетворює епістолярій на зразок моралізаторства завдяки присутності суб'єктивності адресанта, зверненій до суб'єктивності адресата. Недарма під час аналізу смислу листів Григорія Сковороди для Галини Мазохи [3] методологічним ключем стає філософія XX століття, а саме філософія діалогу Мартіна Бубера. Етична проблематика посідає у листуванні філософа із Михайлом Ковалинським центральне місце, а мікротемами у ній є осмислення сутності дружби, щастя, єдності почуттів і думок та самовдосконалення. У цьому розмаїтті виділяється проблематика пошуку тілесно-душевної гармонії існування людини, і зазвичай Григорію Сковороді йдеться про пошук етичних орієнтирів, котрі дозволять знайти рівновагу, співмірну із переживаннями свого існування як радісного. Особлива роль належить у листуванні філософа проблематиці долаття людиною туги, печалі, меланхолії, самотності. Цей його аспект може бути цінним для сучасної освітньої комунікації, адже процес виховання нині має містити ще й орієнтацію на збереження ментального здоров'я всіх учасників освітнього процесу. Діалог

зі своїм дорослим учнем Григорій Сковорода вибудовує з врахуванням цінності дружніх стосунків. Він трактує дружбу як таку, що має високий статус в житті людини, та вказує на виняткове значення її катарсичного впливу на розвиток особистості, розмежовуючи справжню і несправжню дружбу як прояви автентичного та неавтентичного існування. В епістолярії Григорія Сковороди дружба постає як злиття Я і Ти, причому одним із напрямків пошуку гармонійної дружби стає діалог не лише із живими співрозмовниками, але й з друзями-мудрецами з минулого. Тексти листів філософа є прикладами того, як цінні ідеї давніх мислителів можуть бути введені у дискурс моралістики, без надлишкового моралізаторства, і стати основою практик виховання. Осмислення етичної специфіки дружби виводить Григорія Сковороду у листах на аретологічну проблематику, магістральну для його етики, а формат листування дозволяє йому увиразнити суть чеснот і шляхи їх розвитку. Цей момент ключовий для виявлення можливостей використання етичних ідей філософа в розвитку сучасної *діалогічної освітньої комунікації* та практик виховання, спрямованих на розкриття особистісного потенціалу всіх учасників освітнього процесу. Висловлене Григорієм Сковородою у його листах в іншому культурному горизонті має зв'язки з сучасним розумінням того, що «в освіті спрацьовує ефект цінностей як потенціалу розвитку» [4, с. 20]. В епістолярії філософа поєднується річища педагогічного і філософського розмислу, а презентація етичних ідей стає можливою в діалогічній комунікації на відстані. У листуванні він актуалізує центральні спрямування своєї філософії, зокрема, аретологічну етику, яка є основою його концепції виховання. Міркування філософа щодо спілкування на відстані цінні в наш час, коли в умовах російсько-української війни процеси навчання і виховання у закладах вищої освіти передбачають комбінування онлайн і офлайн комунікації. Перспективним напрямом майбутніх досліджень ми вважаємо детальний аналіз представленої в епістолярії Григорія Сковороди етики чеснот, що може бути використана в практиках морального виховання у закладах вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Гомілко О. Філософія освіти Григорія Сковороди: Відмінність модерної візії. *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 2017. № 2 (21). С. 194 – 210.
2. Лютий Т. Сковорода. Самовладання. Київ: Темпора, 2022. 632 с.
3. Мазоха Г.С., Епістолярна спадщина Григорія Сковороди в контексті європейської епістолярної традиції. *Науковий вісник Міжнарод. гуманіт. у-ту. Серія: Філологія*. Одеса : Міжнарод. гуманіт. Ун-т, 2018. Вип. 36. Т. 1. С. 41 – 46.
4. Пролеєв С., Шамрай В. Обстоювання цінностей як місія освіти в контексті війни. *Філософія освіти*. 2024. № 30 (2). С. 8–27. DOI: <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2024-30-2-1>
5. Ушкалов Л. Ловитва невловного птаха : життя Григорія Сковороди. Київ: Дух і Літера, 2017. 368 с.

Ольга Кузьма

спеціальність АЗ Початкова освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет
(*науковий керівник: професор Октавія Фізеши*)

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОРІЄНТИР В ОСВІТІ XXI СТОЛІТТЯ

Метою сучасної української освіти є «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей» [2]. Поняття компетентності в Законі України «Про освіту» (2017) визначається як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [2].

Питання компетентнісного підходу в освіті було предметом різноаспектних досліджень вітчизняних науковців, серед яких: теоретико-методологічні засади реалізації компетентнісного підходу в освіті (В. Кремень, В. Луговий, О. Пометун та ін.), компетентнісний підхід в системі початкової освіти (Н. Бібік, О. Онопрієнко, О. Савченко та ін.), компетентнісний підхід у системі освіти зарубіжних країн (О. Глушко, О. Локшина, О. Ярова та ін.).

У наукових розвідках Н.М. Бібік проведено критичний аналіз щодо

впровадження компетентнісного підходу в шкільну освіту, визначено його переваги та ризики. Зокрема, на думку науковиці, перевагами компетентнісного підходу є : подолання бар'єрів між «освітніми системами країн, які займають високі рангові позиції за оцінками якості освіти», забезпечення «передумов для входження України в європейську систему освітніх координат» [1, с. 51], можливість логічної побудови змісту освіти через співвіднесення з вимогами до результатів навчання, що призводить до змін у структурі освітнього процесу, зокрема усіх його компонентів, та організації взаємодії між учителем і учнем. Ризиками впровадження компетентнісного підходу Н. Бібік вважає «досі неподолане різноголосся в розумінні базових термінів, що вносить деструктивний елемент у підготовку регулятивної бази, створює проблеми в узгодженні цілей освіти й виборі засобів їх досягнення» [1, с. 52]. Насамперед, це стосується понять «компетентність» та «компетенція», які в європейських вимогах, зокрема щодо мовної освіти, подаються як тотожні.

Ідеї щодо компетентнісного підходу в освіті виникли ще 60-их роках ХХ століття в Сполучених Штатах Америки, а згодом їх активне обговорення було перенесено в європейські країни. Загалом, виокремлюють три етапи у формулюванні сутності поняття «компетентність»: І етап – компетентність як демонстрація діяльності (60-ті – 70-ті роки ХХ ст.); ІІ етап – компетентність як загальні навички, що визначають характер майбутньої діяльності чи виконання певних дій (70-ті – 90-ті роки ХХ ст.); ІІІ етап – компетентність це не тільки виконання певного виду діяльності, але й володіння сукупністю інтелектуальних, моральних і соціальних якостей (з 90-их років ХХ ст. – початок ХХІ ст.) [4, с. 137-138].

Вибудовуючи зміст поняття «компетентність» важливо відрізнити його від поняття «компетенція». І тут, на думку Н.М. Бібік, різниця очевидна, адже «компетенція» – це «відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма освітньої підготовки учня», тоді як «компетентність» є особистісним утворенням, результатом набуття компетенцій, що «передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності» [1, с. 52]. Дискусії щодо

термінології мали місце і в українській педагогічній науці. Зокрема, на цьому акцентує увагу О.Я. Савченко, вказуючи, що результатом дискусій стало виокремлення базових характеристик поняття «компетентність», а саме: 1) контекст використання компетентності; 2) компетентність як результат; 3) компетентність як міра діяльності за певний період часу [4, с. 138].

Оскільки компетентнісний підхід входить до термінологічного поля дидактики, важливою характеристикою є класифікація компетентностей, що «передбачає спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей, і, на їх основі, – формування загальної компетентності як інтегрованої характеристики досягнень школяра» [5, с. 13].

На сьогоднішній день у Концепції «Нова українська школа» (2016) визначено 10 ключових компетентностей, які засвоюються школярами у процесі вивчення навчальних предметів на різних ступенях освіти.

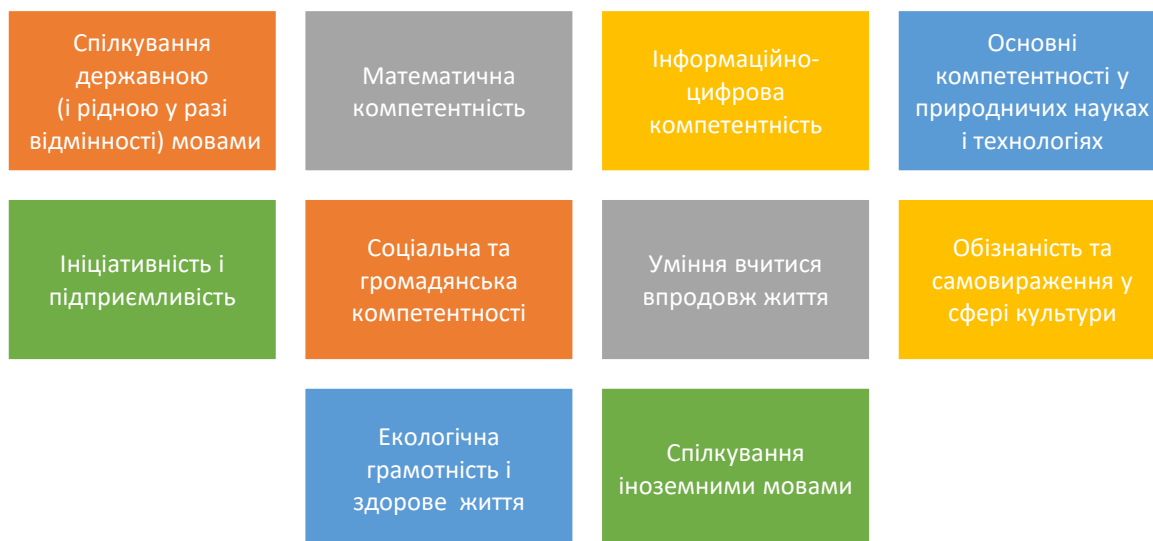


Рис. 1. Ключові компетентності Нової Української Школи [3, с.11-12].

Предметні компетентності передбачають сукупність знань і вмінь, характерні якості, що уможливають автономне виконання учнем певних дій у межах конкретного предмета. Ключові та предметні компетентності тісно взаємопов'язані між собою й слугують основою для формування навчальних

досягнень школярів.

Таким чином, на початку XXI століття поступово завершився процес визначення термінологічного поля компетентнісного підходу, його концептуальні засади впроваджено в побудову освітнього процесу, зокрема у формування змісту освіти, розроблення стандартів освіти, освітніх програм тощо.

Список використаних джерел:

1. Бібік Н.М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 47-58. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9772/1/10-35-1-PB%20%281%29.pdf> Дата звернення: 14.10.2025р.
2. Закон України «Про освіту». 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> Дата звернення: 12.10.2025р.
3. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ. 2016. 34 с.
4. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підручн. К.: Грамота. 2012. 504 с.
5. Фізеші О.Й. Актуальні проблеми дидактики початкової освіти (конспект лекцій до вивчення курсу): навчальне видання для здобувачів для студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта (денної та заочної форми навчання). Мукачєво: МДУ, 2023. 48 с.

Мирослава Легета

спеціальність А2 Дошкільна освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти,
Мукачівський державний університет

Олена Пинзеник

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки дошкільної,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Мукачівський державний університет

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА В СТРУКТУРІ СИСТЕМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ В XXI СТОЛІТТІ

Дошкільна освіта є важливою складовою та першим освітнім рівнем в системі освіти України, реалізація якої регламентується Конституцією України (1996), Законами України «Про освіту» (2017), «Про дошкільну освіту» (2024) та іншими нормативно-правовими документами.

У ст. 53 Конституції України закріплено право громадян на доступність і безоплатність дошкільної освіти в «державних і комунальних навчальних закладах» [4]. Це також закріплено ст. 4 Закону України «Про освіту»: «право на безоплатну освіту забезпечується для здобувачів *дошкільної* та повної загальної середньої освіти – за рахунок розвитку мережі закладів освіти всіх форм власності та їх фінансового забезпечення у порядку, встановленому законодавством, і в обсязі, достатньому для забезпечення права на освіту всіх громадян України, іноземних громадян та осіб без громадянства, які постійно або тимчасово проживають на території України» [3]. Законом визначено цілі дошкільної освіти, які полягають у забезпеченні «цілісного розвитку дитини, її фізичних, інтелектуальних і творчих здібностей шляхом виховання, навчання, соціалізації та формування необхідних життєвих навичок» [3].

З 1 січня 2025 року вступив у дію Закон України «Про дошкільну освіту» (2024), яким визначено організаційно-правові та економічні основи системи дошкільної освіти, а також окреслено засади державної політики в сфері дошкільної освіти, яка здійснюється з урахуванням системи принципів (рис. 1.)



Рис. 1. Принципи освітньої діяльності у сфері дошкільної освіти [2]

Серед множини форм здобуття дошкільної освіти – мережевої/дистанційної, педагогічного патронажу, сімейної/домашньої тощо – статус основної форми зберігається за очною, яку вихованці можуть здобувати в закладах освіти різних типів (рис. 2). Зауважимо, що в останнє десятиріччя в Україні вагомо урізноманітнилися типи закладів дошкільної освіти, які можуть функціонувати як бюджетні (державні та комунальні) та небюджетні (приватні та корпоративні). Статистичні дані, одержані наприкінці 2024 р. засвідчують, що в Україні торік діяли 12.833 заклади дошкільної освіти, з яких 12.329 – заклади державної та комунальної форми власності, 504 – приватної та корпоративної форми власності.

Дошкільна освіта в Україні є двоетапною: I етап – ранній вік (з немовлячого віку до 3 років), II етап – дошкільний вік (від 3 до 6 (7) років). При цьому дошкільна освіта дітей старшого дошкільного віку (5-6 (7) років) є обов’язковою. Контингент вихованців, без урахування дітей закладів дошкільної освіти тимчасово окупованих територій та частини територій, на яких ведуться (велися) бойові дії), становив 845.596 дітей, з яких: 109.971 дітей раннього віку та 735.625 дітей дошкільного віку.



Рис. 2. Типи закладів дошкільної освіти [2]

Одним з актуальних напрямів удосконалення сучасної дошкільної освіти є забезпечення її якості через постійне оновлення освітніх стандартів і програм, використання «ефективного педагогічного потенціалу фахівців, які працюють у дошкільних освітніх інституціях», «моніторингу та управління через моніторинг» [5, с. 42-43]. Відтак, перспективними напрямками наукових досліджень стане дослідження інструментів проведення моніторингу якості дошкільної освіти, а також підвищення ефективності підготовки педагогічних кадрів для сфери дошкільної освіти.

Список використаних джерел:

1. Дошкільна освіта URL: <https://mon.gov.ua/tag/doshkilna-osvita?tag=doshkilna-osvita> Дата звернення: 12.10.2025 р.
2. Закон України «Про дошкільну освіту». 2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> Дата звернення: 12.10.2025 р.
3. Закон України «Про освіту». 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> Дата звернення: 12.10.2025р.
4. Конституція України. 1996. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ 254%0%BA/96-%D0%B2%D1%80](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%0%BA/96-%D0%B2%D1%80) Дата звернення: 12.10.2025 р.
5. Shvydun I., Maidanenko S., Kulbach I. Preschool education in the context of modernization of the educational system. *Dnipro academy of continuing education herald. Series: philosophy, pedagogy*. 2022. 1(1), 40-44. <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2022-1-7>

Октавія Фізеші

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки дошкільної,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Мукачівський державний університет

ПОЧАТКОВІ ШКОЛИ З НАЦІОНАЛЬНИМИ МОВАМИ НАВЧАННЯ В ЗАКАРПАТТІ ХХ СТОЛІТТЯ

Закарпаття завжди характеризувався як край з надзвичайною строкатістю етнічного складу населення, яка зумовлена особливостями географічного розташування та трансформаціями в його державно-територіальному перепідпорядкуванні, які відбувалися впродовж століть, а, особливо, в першій половині ХХ століття. Національна строкатість населення закарпатського краю проявляється в його багатомовності, різноманітті культур, традицій, звичаїв,

разом з тим вона має стійку об'єднуючу рису – глибоку повагу один до одного як до представників різних етнічних спільнот, повагу до їх мови, історії, культури, традицій. Вважаємо, що ця спільна риса – наслідок історичних подій, що спільно переживали впродовж століть різні національності: русини-українці, угорці, румуни, чехи, словаки, німці, роми, євреї та ін.

Питання освіти національних меншин вітчизняними науковцями розглядалося в різних наукових контекстах, зокрема, і в історико-регіональному: 1) наукові праці з питань освіти національних меншин у різних регіонах України (Є. Васютинська, М. Дубінко – Єлисаветградщина, К. Бурдуваліс – Поділля, О. Волонтир – Волинь, І. Міронова – Південь України, В. Юрченко – Правобережна Україна, С. Шевченко та ін.); 2) розвиток освіти національних меншин у Закарпатті (К. Лабош, О. Фізеші, С. Черничко В. Шаркань, Г. Шумицька та ін.).

Зважаючи на наші попередні наукові розвідки, ми схарактеризуємо сутність процесу здобуття початкової освіти представниками національних меншин у Закарпатті, який розглядаємо як підпорядковано-пристосувальні зміни освітнього простору Закарпатського регіону в залежності від привнесеної законотворчої, освітньої, мовної політики державою-домінантом і відстоювання національних особливостей у полікультурному регіоні [2, с. 459], а також виокремимо основні хронологічні етапи за критерієм державно-територіальної приналежності закарпатських земель, в межах яких з'ясуємо історико-педагогічні передумови розвитку початкової освіти з мовами національних меншин, а саме: I-й етап – розвиток початкової школи Закарпаття періоду перебування в складі Австро-Угорщини (1848-1919 рр.); II-й етап – перебудова початкової освіти регіону за Чехословацького періоду (1919-1938 рр.); III-й етап – діяльність початкових шкіл часів угорського підпорядкування Закарпаття (1939-1944 рр.); IV-й етап – початкова освіта краю в складі радянського союзу (УРСР) (1944-1991 рр.); V-й етап – розвиток початкової школи Закарпатської області в незалежній Україні (з 1991 р.)» [2, с. 18]. Зазначимо, що в межах кожного етапу освітня та мовна політика щодо національних меншин різнилася,

оскільки змінювалися не тільки державні утворення, але й державні мови, що вирізняло статуси різних національностей – від домінуючих в одній державі до статусу національної меншини в іншій державі.

Під «мовною політикою» розуміємо систему політичних, юридичних, адміністративних заходів, що спрямовані на регулювання мовних відносин у державі, на зміну чи збереження мовної ситуації в державі, оскільки мовна політика є частиною національної політики, органічною складовою певного політичного курсу держави. Під «освітньою політикою» слід розуміти «складову політики держави, яка відображає сукупність її цілей і завдань в сфері освіти, що формуються політичною системою залежно від сутності держави та її соціального призначення і реалізуються нею за допомогою відповідних інструментів» [1, с. 69].

У розрізі визначених історичних періодів у розвитку початкової освіти в Закарпатті впродовж XX століття діяли школи з мовами навчання національних меншин, які проживали на території Закарпаття (табл. 1). Проте, умови соціально-економічного, демографічного, суспільно-політичного та культурно-освітнього розвитку впливали на їх кількість і поширеність у різних районах краю, на зміст освіти, підготовку педагогічних кадрів, діяльність педагогічних товариств, педагогічні часописи тощо.

Таблиця 1

Мова викладання в початкових школах Закарпаття в XX столітті

Період	Державна мова	Школи за мовами навчання
I-й етап – розвиток початкової школи періоду перебування в складі Австро-Угорщини (1848-1919 рр.)	угорська	угорські, русинські, словацькі, румунські, єврейські, німецькі, двомовні
II-й етап – перебудова початкової освіти регіону за Чехословаччини (1919-1938 рр.) Карпатська Україна (1939)	чеська, русинська	чехословацькі, русинські, угорські, німецькі, румунські, єврейські, двомовні
	українська	інформація відсутня

III-й етап – діяльність початкових шкіл часів Угорщини (1939-1944 рр.)	угорська, русинська	угорські, русинські, двомовні
IV-й етап – початкова освіта краю в складі радянського союзу (1944-1991 рр.)	російська, українська	російські, українські, угорські, молдавські; дво-, тримовні
V-й етап – розвиток початкової школи Закарпатської області в незалежній Україні (з 1991 р.)	українська	українські, російські, угорські, румунські, словацькі, двомовні

Історико-педагогічна ретроспектива початкової освіти національних меншин, які проживали в Закарпатті XX століття, дозволила з'ясувати історико-педагогічні особливості розвитку початкових шкіл для національних меншин: забезпечення права на освіту національних меншин залежало, насамперед, від реалізованої державою-домінантом освітньої політики (Австро-Угорщина – ідея від розширення права національних меншин на освіту до ліквідації шкіл з національними мовами навчання; Чехословаччина – утвердження демократичних цінностей, урахування освітніх потреб різних національностей аж до відкриття початкової школи для ромських дітей; Угорщина – забезпечення можливостей вивчати рідну мову русинами-українцями та обмеження освітніх прав єврейського, словацького та румунського населення; радянський союз – рух від повного обмеження освітніх прав національних меншин (угорців і німців), підміни мови (румуни) до використання національних шкіл у «русифікації» та задля інтернаціонального виховання). Загальним явищем для усіх періодів є наявність шкіл (класів) з двомовним навчанням.

Список використаних джерел:

1. Прокопенко Л. Державна освітня політика: поняття та сутність. *Аспекти публічного управління*. 2023. 11(1). С. 64-71. <https://doi.org/10.15421/152309>.
2. Фізеші О. Й. *Початкова школа на Закарпатті (друга половина XIX – початок XXI ст.): монографія*. Ужгород. 2015.

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ В УМОВАХ
ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ В
ОСВІТНЬОМУ ТА НАУКОВОМУ ПРОСТОРІ**

07 листопада 2025 року

**Збірник тез доповідей
VIII Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції**

Мукачівський державний університет
вул. Ужгородська, 26,
м. Мукачево, Закарпатська обл., 89600,
тел./факс: (03131) 2-11-09.
E-mail оргкомітету конференції: <http://www.msu.edu.ua>