ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ



Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Колективна монографія

Чернівці
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича
2026

УДК 378.091.12
Т 338

Друкується за ухвалою Вченої ради
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(протокол № 4 від 30 березня 2026 року)

Рецензенти:

Червінська І.Б., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової освіти та освітніх інновацій Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Шквир О.Л., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Янкович О.І., доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка; доктор хабілітований, професор, завідувач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Куявсько-Поморської академії (м. Бидгощ, Польща).

За науковою редакцією Романюк С.З., доктора педагогічних наук, професора, завідувача кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Авторський колектив: Романюк С.З., Федірчик Т.Д., Іванчук М.Г., Прокоп І.С., Бигар Г.П., Мафтин Л.В., Гордійчук О.Є., Піц І.І., Предик А.А., Шевчук К.Д., Богданюк А.М., Шестобуз О.С., Істинюк І.Д., Шульга А.В., Нікула Н.В., Костащук О.І., Дідух В.В., Величко О.І.

Т 338 Теоретико-методологічні засади розвитку педагогічної освіти та професійної підготовки фахівців у контексті євроінтеграційних процесів: колективна монографія / за наук. ред. Романюк С.З. Чернівці : Чернівец. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2026. 736 с.
ISBN 978-617-8703-76-9

У монографії окреслено теоретико-методологічні засади розвитку педагогічної освіти й професійної підготовки фахівців у контексті євроінтеграційних процесів. Розкрито актуальні проблеми вітчизняної освіти, теоретико-практичної підготовки педагогічних кадрів, окреслено стратегічні напрями модернізації освітнього процесу, представлено інноваційні підходи до формування професійної компетентності майбутніх учителів, обгрунтовано роль університету у наданні освітніх послуг високої якості. Акцентовано увагу на компетентнісному потенціалі вчителя та розвитку соціально зрілого учня. Окреслено перспективи розвитку педагогічної освіти в умовах глоблізації.

Видання адресовано науковцям, апірантам, здбувачам вищої освіти, викладчам, слухачам післядипломої педагогічної освіти.

УДК 378.091.12

ISBN 978-617-8703-76-9

© Авторський колектив, 2026
© Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, 2026

ЗМІСТ

Передмова **5**

РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: НАЦІОНАЛЬНИЙ ТА ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИЙ ВИМІРИ ..**8**

Романюк С.З. Актуальні проблеми розвитку педагогічної освіти в умовах нового європростору 8

Федірчик Т.Д. Роль університету як освітньо-розвивального середовища у професійному зростанні викладача та забезпеченні якості вищої освіти 46

РОЗДІЛ 2. СТРАТЕГІЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ **81**

Дідух В.В. Інноваційні підходи до реалізації педагогіки партнерства 81

Іванчук М.Г. Основні вектори психологічної готовності вчителя до взаємодії з батьками дітей молодшого шкільного віку 118

Істинюк І.Д. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами: практикоорієнтований вимір 158

Костащук О.І. Професійна честь учителя як чинник успішної педагогічної діяльності 201

Мафтин Л.В. Ціннісно-виховний потенціал навчальної дисципліни «Етнопедагогіка України» в контексті сучасних кризових змін 243

Нікула Н.В. Теоретико-методологічні засади формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів в освітньому просторі університету 283

Шестобуз О.С. Розвиток художньо-естетичної культури майбутніх учителів початкових класів засобами образотворчого мистецтва 332

Шульга А.В. Формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкової школи: теоретико-емпіричний аспект 370

РОЗДІЛ 3. ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ЕПОХУ ЗМІН 417
Бигар Г.П. Формування здоров'я збережувального середовища в початковій школі 417
Богданюк А.М. Інноваційне освітнє середовище початкової школи як чинник реалізації реформ Нової української школи 455
Величко О.І. Виховання ціннісного ставлення до культурних надбань рідного краю 492
Гордійчук О.Є. Професія асистента учителя між запитом і викликом: аналітика і перспективи професійної підготовки в умовах дефіциту кадрів 517
Піц І.І. Медіатексти як інструмент реалізації читацьких стратегій на уроках літературного читання в умовах нової української школи 555
Предик А.А. Соціально-емоційне навчання як основа цілісного розвитку молодших школярів у НУШ 611
Прокоп І.С. Формування математичної компетентності молодших школярів засобами цифрових інструментів в умовах Нової української школи 646
Шевчук К.Д. Особливості розвитку рефлексивно-аналітичних умінь молодших школярів в процесі вивчення природничої освітньої галузі 695

ПЕРЕДМОВА

Сучасний етап розвитку педагогічної освіти в Україні характеризується глибинними трансформаційними процесами, зумовленими як внутрішніми реформами освітньої галузі, так і впливом євроінтеграційних процесів. У центрі цих змін перебуває переосмислення мети, змісту та технологій професійної підготовки педагогічних кадрів відповідно до європейських стандартів якості освіти, принципів академічної доброчесності, студентоцентрованого навчання та компетентнісного підходу.

Пріоритетним напрямом модернізації педагогічної освіти є перехід від традиційної парадигми передачі знань до формування інтегрованих компетентностей, що забезпечують готовність майбутніх фахівців до ефективної професійної діяльності в умовах динамічного суспільства. Особливого значення набуває підготовка вчителя нового типу — мобільного, інноваційно орієнтованого, здатного до безперервного професійного розвитку, критичного мислення та творчого вирішення педагогічних завдань.

Європейський вектор розвитку освіти зумовлює необхідність гармонізації національної системи педагогічної освіти із загальноєвропейським освітнім простором, що передбачає впровадження сучасних освітніх стандартів, розвиток академічної мобільності, інтеграцію цифрових технологій та забезпечення якості освітнього процесу. У цьому контексті особливої актуальності набувають дослідження теоретико-методологічних засад розвитку педагогічної освіти та професійної підготовки фахівців.

Репрезентована колективна монографія ***«Теоретико-методологічні засади розвитку педагогічної освіти та професійної підготовки фахівців у контексті євроінтеграційних процесів»*** є результатом наукової діяльності кафедри педагогіки та методики початкової освіти та заслуговує на увагу, оскільки спрямована на осмислення сучасних викликів і перспектив розвитку педагогічної освіти. В основу монографії покладено результати досліджень, проведених авторами, або під їх керівництвом у процесі роботи протягом п’яти років наукового пошуку. Проведена діяльність дала можливість окреслити

теоретико-методологічні засади розвитку педагогічної освіти й професійної підготовки фахівців у контексті євроінтеграційних процесів,

У першому розділі монографії «Розвиток педагогічної освіти: національний та євроінтеграційний виміри» висвітлено ключові аспекти трансформації педагогічної освіти в умовах нового європейського освітнього простору. Особливу увагу приділено аналізу актуальних проблем розвитку педагогічної освіти, визначенню ролі університету як освітньо-розвивального середовища, що забезпечує професійне зростання викладачів і формування якості вищої освіти. Розкрито значення університетського середовища як простору для реалізації інноваційних освітніх практик, академічної свободи та професійної самореалізації.

Другий розділ «Стратегії модернізації розвитку педагогічної освіти в Україні та країнах Європейського Союзу» присвячено дослідженню інноваційних підходів до вдосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів. У ньому проаналізовано педагогіку партнерства як основу взаємодії учасників освітнього процесу, визначено психологічні аспекти готовності вчителя до співпраці з батьками, обґрунтовано практикоорієнтовані підходи до формування готовності майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності.

Значна увага приділена питанням професійної етики та честі вчителя як важливого чинника успішної педагогічної діяльності, а також ціннісно-виховному потенціалу етнопедагогіки в умовах сучасних соціокультурних змін. У розділі розкрито теоретико-методологічні засади формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, розвитку їхньої художньо-естетичної культури та цифрової компетентності, що є невід'ємними складниками професійної підготовки сучасного педагога.

Третій розділ «Перспективи розвитку педагогічної освіти в епоху змін» окреслює ключові напрями подальшого вдосконалення освітньої галузі в умовах реформування Нової української школи. У ньому розглянуто питання формування здоров'язбережувального та інноваційного освітнього середовища, розвитку ціннісного ставлення учнів до культурної спадщини, а також

актуальні проблеми професійної підготовки асистентів учителя в умовах кадрового дефіциту.

Окремий акцент зроблено на використанні медіатекстів як інструменту розвитку читацьких компетентностей учнів, впровадженні соціально-емоційного навчання як основи цілісного розвитку особистості, а також формуванні математичної та рефлексивно-аналітичної компетентностей молодших школярів засобами сучасних цифрових технологій.

Матеріали монографії засвідчують, що сучасна педагогічна освіта розвивається як багатовимірна система, у якій поєднуються традиційні наукові підходи та інноваційні освітні практики. Вона орієнтована на формування професійно компетентного, соціально відповідального та ціннісно зорієнтованого вчителя, здатного ефективно діяти в умовах глобалізації, цифровізації та євроінтеграції.

Результати досліджень, представлені в монографії, мають теоретичне та практичне значення, оскільки можуть бути використані у процесі підготовки майбутніх педагогів, підвищення кваліфікації вчителів, розроблення освітніх програм і методичних матеріалів. Вони сприяють поглибленню наукового розуміння процесів модернізації педагогічної освіти та визначенню перспектив її подальшого розвитку.

Отже, колективна монографія є вагомим внеском у розвиток педагогічної науки та практики, відображає сучасні тенденції реформування освіти й окреслює шляхи підготовки конкурентоспроможних фахівців у контексті європейської інтеграції.

РОЗДІЛ 1

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: НАЦІОНАЛЬНИЙ ТА ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИЙ ВИМІРИ

Світлана РОМАНЮК, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна
ORCID: 0000-0002-9905-8880

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НОВОГО ЄВРОПРОСТОРУ

У статті здійснено аналіз сучасного стану та тенденцій розвитку педагогічної освіти в умовах формування нового європейського освітнього простору. Розкрито основні виклики й проблеми, які зумовлені соціокультурними, геополітичними та євроінтеграційними трансформаціями і впливають на зміст, структуру та якість підготовки педагогічних кадрів. Особливу увагу приділено необхідності гармонізації національної системи педагогічної освіти з європейськими освітніми стандартами з урахуванням збереження національної ідентичності та вітчизняних освітніх традицій. Окреслено провідні вектори розвитку педагогічної освіти, серед яких компетентнісна орієнтація, інноваційність, цифровізація, інклюзивність і забезпечення якості освіти. Обґрунтовано значення педагогічної освіти як стратегічного ресурсу соціального розвитку та чинника формування конкурентоспроможного людського капіталу в умовах європейської інтеграції.

The article analyzes the current state and trends in the development of pedagogical education in the context of the formation of a new European educational space. The main challenges and problems caused by socio-cultural, geopolitical and European integration

transformations that affect the content, structure and quality of teacher training are revealed. Particular attention is paid to the need to harmonize the national system of pedagogical education with European educational standards, taking into account the preservation of national identity and domestic educational traditions. The leading vectors of development of pedagogical education are outlined, including competency-based orientation, innovation, digitalization, inclusion, and ensuring the quality of education. The importance of pedagogical education as a strategic resource for social development and a factor in the formation of competitive human capital in the context of European integration is substantiated. The importance of pedagogical education as a strategic resource for social development and a factor in the formation of competitive human capital in the context of European integration is substantiated.

Вступ

Сучасний етап розвитку європейського суспільства характеризується глибинними соціокультурними, економічними, технологічними трансформаціями, що істотно впливають на систему освіти загалом і педагогічну освіту зокрема. Незаперечним є те, що педагогічна освіта є ключовим чинником розвитку національних освітніх систем і суспільства загалом, оскільки саме вона забезпечує підготовку фахівців, здатних формувати інтелектуальний, культурний та соціальний потенціал майбутніх поколінь. У сучасних умовах глобалізації, цифровізації та посилення євроінтеграційних процесів зростає потреба в переосмисленні цілей, змісту та форм підготовки педагогічних кадрів відповідно до міжнародних стандартів і національних освітніх пріоритетів,

Відповідно педагогічна освіта в умовах нового європростору постає не лише як інструмент відтворення професійних знань і вмінь, а як ключовий чинник формування компетентного, мобільного, відповідального та ціннісно зорієнтованої особистості, здатної ефективно діяти в умовах багатоманітності, інклюзії та постійних змін. Водночас сучасні трансформації породжують низку викликів і проблем, серед яких:

- забезпечення якості педагогічної освіти,
- узгодження національних освітніх систем із європейськими стандартами,

– оновлення освітніх програм на засадах компетентнісного підходу,

– інтеграція цифрових технологій та розвиток педагогічної автономії.

Зміни освіти в сучасних соціокультурних і геополітичних умовах зумовлюється необхідністю концептуального переосмислення національної освітньої моделі, пошуку інноваційних і водночас національно зорієнтованих управлінських та педагогічних рішень, спрямованих на збереження й примноження вітчизняних освітніх традицій у контексті євроінтеграційних трансформацій. Інтеграційні процеси в межах Європейського Союзу постають не лише як форма економічної чи політичної конвергенції, а як цілісна освітня парадигма, що передбачає формування спільного європейського освітнього простору на засадах демократичних цінностей, верховенства права, дотримання прав і свобод людини, соціальної інклюзії та міжкультурної взаємодії. Водночас актуалізується проблема забезпечення балансу між інтеграційними процесами та збереженням національної ідентичності, що набуває особливого значення для розвитку педагогічної освіти. Зазначені тенденції перебувають у фокусі стратегічної уваги провідних країн світу та визначають пріоритетні напрями розвитку вітчизняної педагогічної освіти.

В останні десятиліття практично всі європейські держави розпочали та активно здійснюють реформування ключових сфер суспільного життя, що зумовлене динамічними процесами розвитку сучасного глобалізованого світу. Складні й суперечливі трансформації у політичній та соціально-економічній сферах, а також активізація міжнародної співпраці актуалізують потребу в підготовці висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно відповідати на виклики інформаційного суспільства та результативно розв’язувати його невідкладні проблеми. Провідне місце у цьому процесі належить системам педагогічної освіти, оскільки саме вони забезпечують формування кадрового потенціалу та сталий розвиток кожної держави.

Крім того, розвиток педагогічної освіти в Україні на сучасному етапі визначається одночасною дією двох взаємопов’язаних чинників: внутрішніми запитами національної системи освіти та потребою гармонізації державної освітньої

політики з європейським освітнім простором. Євроінтеграційний вектор розвитку України, що є свідомим вибором українського народу та закріплений у Конституції України, зумовлює необхідність адаптації освітньої системи до європейських стандартів шляхом підвищення якості освіти, розвитку академічної та професійної мобільності учасників освітнього процесу, упровадження новітніх підходів, інноваційних педагогічних технологій і принципів сталого розвитку.

У контексті зазначеного особливої ваги набуває забезпечення системного й комплексного підходу до вдосконалення освітньої системи, що передбачає оновлення змісту навчання, модернізацію методик викладання, підвищення професійної кваліфікації педагогічних працівників і створення сприятливих умов для розвитку інновацій в освітньому процесі. Варто зазначити, що впровадження нової освітньої парадигми та відповідних моделей освіти не зводиться до кількісного розширення навчального матеріалу, а потребує досягнення якісно нових освітніх цілей, спрямованих на формування вищого рівня освіченості, компетентності та самореалізації кожної особистості. Тож досягнення сталих позитивних змін у педагогічній освіті можливе лише за умови злагодженої взаємодії наукових досліджень, практичної діяльності та державної освітньої політики, що забезпечує її відповідність сучасним викликам і суспільним потребам. Євроінтеграційний вибір України відкриває нові перспективи розвитку та міжнародного співробітництва в освітній сфері, що набуває особливої актуальності в умовах зростання суспільно-політичних викликів і загроз.

Проблема розвитку педагогічної освіти в контексті інтеграції до європейського освітнього простору привертає значну увагу науковців у галузі педагогіки, філософії освіти та освітньої політики. У сучасному науковому дискурсі вона розглядається як багатовимірне явище, що охоплює питання модернізації змісту педагогічної освіти, формування професійних компетентностей майбутніх учителів, забезпечення якості освіти, інтернаціоналізації освітніх процесів та впровадження інноваційних педагогічних технологій. Значний внесок у дослідження зазначеної проблематики зробили українські науковці, зокрема В.

Кремень, О. Дубасенюк, В. Андрущенко, В. Бондар, Ф. Андрушкевич та інші.

Особливості розвитку педагогічної освіти у своїх дослідженнях окреслили численні вітчизняні та зарубіжні науковці, які аналізували проблеми її модернізації в умовах європейської інтеграції, зокрема: Т. Гарасимів, Л. Гачак-Величко, О. Глушко, О. Ляшенко, С. Романюк, В. Худавердієва та ін. Проблеми еволюції стратегій освіти ЄС досліджували, В. Антонюк, Г. Єгорова, Л. Коваль, О. Комоцька, О. Локшина, Н. Лавриченко, О. Матвієнко, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Рибак, С. Сапожникова, А. Сбруєва, В. Семелітко, І. Тараненко, І. Фольварочний, М. Ярмаченко та ін. Вплив євроінтеграційних процесів на систему освіти України у своїх працях окреслили Н. Дічек, О. Локшина, Б. Гуменюк.

Крім того, нове тисячоліття актуалізує розробку та впровадження ефективної стратегії розвитку педагогічної освіти як в Україні, так і зарубіжжі, яким присвячено дослідження Г. Алексевича, С. Гончаренка, І. Зязюна, Т. Кошманової, В. Кременя, В. Лугового, В. Майбороди, Л. Пуховської, З. Равкіна, І. Яковлева, Т. Яркіної та ін.

Однак попри значний науковий доробок означена проблема потребує подальшого комплексного осмислення в контексті сучасних євроінтеграційних викликів. Зокрема, потребують подальшого теоретичного осмислення питання формування цілісної концепції розвитку педагогічної освіти в умовах європейської інтеграції, удосконалення моделей підготовки педагогічних кадрів з урахуванням цифровізації освіти, розвитку міжкультурної компетентності майбутніх учителів та впровадження інноваційних педагогічних технологій.

Метою статті є аналіз ключових викликів і проблем розвитку педагогічної освіти в умовах нового європейського освітнього простору та обґрунтування провідних векторів її подальшої трансформації.

1. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти в європейському освітньому просторі

В умовах суспільних трансформацій проблема освіти залишається однією з найбільш актуальних, оскільки від неї

залежить успішний поступ України, забезпечення її розвитку та конкурентоспроможності у глобалізованому світі. Особливого значення у цьому процесі набуває євроінтеграційний вектор розвитку України, що актуалізує підвищення якості освіти відповідно до європейських стандартів, забезпечення її доступності, інноваційності та практичної спрямованості.

Водночас Європейський освітній простір характеризується орієнтацією на компетентнісний підхід, інтеграцію теорії і практики, розвиток безперервної педагогічної освіти, мобільності учасників освітнього процесу. Відповідно вітчизняна система педагогічної освіти перебуває в процесі трансформації, зумовленої реформуванням загальної середньої освіти, навчальними втратами та розривами в умовах викликів сьогодення, а також адаптацією до вимог Болонського процесу. Це, у свою чергу, актуалізує необхідність наукового аналізу як європейського досвіду, так і особливостей розвитку педагогічної освіти в Україні. Адже в епоху глобалізації простежується прагнення до максимальної сумісності систем освіти.

Активна участь України в інтеграційних процесах та її входження до освітньо-наукового європейського простору зумовлюють нагальну потребу у всебічному вивченні теоретичних засад та пошуку ефективних шляхів розвитку вітчизняної системи освіти, запровадження європейських норм, стандартів та кращих практик у національну освітню сферу. Саме такий підхід сприятиме формуванню та зміцненню європейської етнокультурної ідентичності в українському суспільстві, дозволить визначити перспективні напрями і стратегічні орієнтири модернізації педагогічної освіти в Україні з урахуванням сучасних викликів та відповідно до засадничих положень Концепції «Нова українська школа», Концепції розвитку педагогічної освіти.

Визначальним аспектом модернізації вітчизняної системи освіти стало підписання Болонської декларації, метою якої було створення єдиного європейського сучасного освітнього простору задля консолідації зусиль у сфері науки та освіти, посилення ролі освіти як ключового чинника суспільних трансформацій, що сприятиме інтелектуальному, культурному й соціально-економічному розвитку суспільства та підвищення її

конкурентоздатності на європейському та світовому ринку освітніх послуг.

Для України Болонський процес став не лише інституційною передумовою входження до європейського освітнього простору, а насамперед системоутворювальним чинником трансформації національної системи освіти**, що** зумовило перегляд її ціннісних орієнтирів, цілей і механізмів функціонування **(**Мищишин І., 2024**).** Його імплементація сприяла переходу від знаннєвої парадигми підготовки фахівців до компетентнісно-орієнтованої моделі, акцентованої на результатах навчання, студентоцентрованому підході, внутрішньому й зовнішньому забезпеченні якості освіти. Крім того Болонський процес, започаткований у 1999 році з метою гармонізації вищої освіти в Європі, мав істотний вплив на систему підготовки педагогів, який відповідав певним вимогам і включав:

1. Побудову навчальних програм за трьома рівнями – бакалавра, магістра, доктора філософії (PhD/Doctorate), що у свою чергу забезпечує прозорість кваліфікацій та академічну мобільність здобувачів освіти та педагогів.

2. Впровадження кредитно-трансферної системи (ECTS) – сприяє легкому визнанню навчальних результатів у різних країнах ЄС та забезпечує мобільність студентів педагогічних спеціальностей.

3. Орієнтацію на компетентності – зміщення акценту від суто знань до формування професійних, методичних і соціальних компетентностей педагога, здатного до адаптації в умовах змін освітнього середовища.

4. Посилення практичної складової підготовки – обов'язкові педагогічні практики та стажування в школах інтегруються в навчальні програми, підвищуючи готовність студентів до професійної діяльності.

5. Підтримку безперервної освіти – концепція lifelong learning, закріплена Болонським процесом, стимулює розвиток системи підвищення кваліфікації та професійного росту педагогів протягом життя.(*Мірошниченко М.О.*, 2011). Внаслідок цього Болонський процес сприяв європеїзації та уніфікації педагогічної освіти, підвищенню її якості, спроможності до працевлаштування, академічної прозорості та професійної

мобільності педагогічних кадрів, створюючи основу для інтеграції національних освітніх систем у європейський простір. Водночас педагогічна освіта набуває статусу стратегічного ресурсу розвитку держави, виступає керуючою складовою життєдіяльності складної системи освіти суспільства. За переконаннями В.Кременя сучасна освіта повинна відповідати викликам інформаційного суспільства, сприяти розвитку творчого потенціалу особистості, формуванню інноваційного мислення та здатності до безперервного навчання. Особливу увагу дослідник приділяє гуманістичним засадам освіти, які передбачають орієнтацію на розвиток особистості, формування демократичних цінностей та соціальної відповідальності (*Кремень В.Г. 2000*). Водночас науковець Ф. Андрушкевич підкреслює необхідність формування сучасної освітньої парадигми, яка ґрунтується на принципах гуманізму, демократизації, відкритості та інтеграції у світовий освітній простір (*Андрушкевич Ф., 2011*). Погоджуємося з думкою В. Андрущенко та В. І. Бондар, які наголошують, що сучасна педагогічна освіта повинна забезпечувати підготовку вчителя нового типу – творчого, мобільного, здатного до інноваційної діяльності та адаптації до швидких змін у суспільстві. Науковці акцентують увагу на необхідності оновлення змісту педагогічної освіти, впровадження нових освітніх технологій, розвитку педагогічної майстерності та формування дослідницької культури майбутніх педагогів. Важливим аспектом модернізації педагогічної освіти автори вважають посилення практичної складової підготовки вчителів та інтеграцію освітніх і наукових процесів (*Андрущенко В.П., Бондар В.І., 2010*).

Варто зазначити, що сьогодні система освіти України функціонує в умовах підвищеної складності, зумовленої як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками, а це, у свою чергу, актуалізує потребу ґрунтовного осмислення здобутків вітчизняної освітньої системи, аналізу її компетентнісного потенціалу та усвідомлення наявних проблем. Це є необхідною передумовою визначення стратегічних і теоретико-методологічних засад удосконалення педагогічної освіти як важливої складової соціального прогресу та інструменту самореалізації особистості. Відповідно система освіти покликана забезпечити підготовку молодого

покоління до життя, надавати якісні освітні послуги та формувати обсяг знань і компетентностей, необхідних для успішної соціалізації зростаючої особистості в європейському світопросторі. Крім того вона має сприяти усвідомленому вибору життєвого шляху молоді й підготовці до професійної діяльності в контексті розвитку інноваційних соціокультурних середовищ. Відповідно, створюючи сприятливі умови для якісної системи освіти, необхідно враховувати соціальні трансформацій та глобальні виклики, що детермінують її зміст, структуру й функціонування, забезпечуючи здатність освітнього простору до адаптації, інноваційного розвитку та відповідності актуальним і перспективним потребам суспільства. Зокрема Сисоєва С. з цього приводу трактує, що на розвиток системи освіти впливають такі чинники, як швидкозмінність суспільних процесів та соціально-економічних трансформацій (*Сисоєва С., 2008,*) Ми поділяємо позицію дослідниці І. Шоробури, яка наголошує на тому, що сучасні зміни та виклики вимагають виважених й раціонально обґрунтованих рішень. оскільки прискорений розвиток інновацій зумовлює нові вимоги до освітньої сфери. При цьому опанування наукових досягнень та цифрових технологій стимулює здобувачів освіти до творчого підходу для повноцінного та усвідомленого їх застосування у практичній діяльності (.*Шоробура І., 2019*). Отже, в умовах швидких змін та суспільних трансформацій варто вибудувати потужну національну систему освіти, як ключову у побудові демократичного суспільства, де усі громадяни поділяють єдині принципи розбудови держави на засадах гармонії та взаємозв'язку. Необхідно усвідомити, що сьогодні світ стає іншим, іншими стають цінності, потреби, можливості, а, отже, освіта має адаптуватися до нової реальності, сформованої соціальними, економічними та історичними викликами, включаючи пандемію COVID -19, дистанційне навчання та повномасштабну війну. Відповідно реформи, які відбуваються в системі освіти і базуються на цінностях, компетентностях вимагають постійного перегляду неефективних освітніх методів, підходів. Тому це має бути така система освіти, яка матиме гармонійний зв'язок з економічною, соціальною, культурною та політичною сферами суспільства *(Савельєв В, 2009),* цілісну внутрішню структуру, здатну до саморозвитку та адаптації до

глобальних викликів. У цьому контексті інтеграція в міжнародні системи освіти, використання активних методів навчання, вивчення та використання європейського й світового досвіду сприятиме утвердженню конкурентноспроможності національної освіти у світовому вимірі.

Як зазначає Романюк С.З., з метою формування власної парадигми національної системи освіти вітчизняні учені привернули увагу до освіти зарубіжних держав після проголошення незалежності України, враховуючи їх здобутки. У значній мірі цьому сприяло те, що ключовим принципом діяльності Європейського Союзу є не нівелювання інтересів держав-членів заради єдиної уніфікованої стратегії, а навпаки — забезпечення представлення та відстоювання національних інтересів, у тому числі у сфері освіти на загальноєвропейському рівні (*Романюк С.З., 2021*). Варто зазначити, що Україна обрала шлях інтеграції до європейського освітнього простору і поступово рухається цим шляхом через впровадження реформ, гармонізуючи стандарти та активно взаємодіючи із зарубіжними партнерами.

Для успішної реалізації інтеграційних процесів варто забезпечити комплексний підхід усіх зацікавлених сторін і держав щодо взаємодії між освітніми системами задля забезпечення якості освіти, управлінської сфери. Але і тут маємо проблеми соціального та культурного характеру щодо євроінтеграційних процесів, серед яких:

• оновлення навчальних програм, яке передбачає впровадження європейських стандартів шляхом перегляду та адаптації національного змісту освіти з урахуванням відмінностей у культурних, історичних і політичних контекстах різних держав;

• подальше впровадження міжнародних оцінювальних практик, зокрема PISA (Programme for International Student Assessment – Програма міжнародної оцінки здобувачів освіти), які дозволяють порівнювати ефективність освітніх систем різних країн, але водночас можуть посилювати тиск на вчителів, учнів і державні освітні інституції;

• розширення можливостей для розвитку освіти (платні курси, необхідність забезпечення сучасними цифровими ресурсами для самостійної роботи та організації індивідуального

навчання), що, своєю чергою, сприятиме поглибленню соціальної нерівності між різними верствами населення;

• гарантування автономії закладів вищої освіти в умовах євроінтеграції задля підтримки вільного обміну ідеями та збереження академічної свободи;

• підвищення рівня глобальної громадянськості, а також культурного й міжкультурного розуміння в освітніх програмах, що сприятиме формуванню толерантного суспільства, здатного налагоджувати конструктивну взаємодію у глобалізованому середовищі;

• активізація розвитку STEM-освіти, що передбачає посилення інтересу до науки, технологій, інженерії, математики і забезпечить українським студентам здобуття актуальних навичок, необхідних у сучасну епоху техноглобалізації.

Вирішення окреслених проблем можливе через врахування конкретних потреб кожної держави, її соціокультурних та освітніх особливостей. Це передбачає гнучке поєднання загальноєвропейських орієнтирів із національними пріоритетами розвитку освіти, що сприятиме ефективнішому впровадженню реформ, підвищенню якості підготовки педагогічних кадрів та забезпеченню конкурентоспроможності освітніх систем у європейському освітньому просторі. Одночасно важливим є налагодження конструктивної взаємодії між державними інституціями, освітніми закладами та міжнародними партнерами з метою узгодження стратегій розвитку та обміну кращими практиками.

У контексті інтеграції України до європейського освітнього простору важливим завданням є адаптація національної системи педагогічної освіти до сучасних європейських стандартів та практик. Це передбачає оновлення змісту педагогічної освіти, модернізацію освітніх програм, розвиток інноваційних форм і методів навчання, підвищення ролі педагогічної практики та створення ефективних механізмів забезпечення якості освіти.

З огляду на сучасні тенденції розвитку європейської освіти доцільно спрямувати вектор для удосконалення педагогічної освіти у напрямку:

- Модернізації змісту педагогічної освіти на основі компетентнісного підходу та інтеграції міждисциплінарних знань.
- Посилення практикоорієнтованої підготовки майбутніх педагогів, зокрема через розширення можливостей педагогічної практики та наставництва.
- Розвитку цифрової педагогіки, що передбачає формування цифрової компетентності майбутніх учителів та використання сучасних освітніх технологій.
- Підтримки академічної мобільності та міжнародного співробітництва, що сприятиме інтеграції української педагогічної освіти до європейського освітнього простору.
- Залучення іноземних студентів на навчання, як один із засобів забезпечення трудового потенціалу країни.
- Створення системи безперервного професійного розвитку педагогів, яка забезпечуватиме постійне оновлення професійних компетентностей учителя.

Оскільки розвиток педагогічної освіти в європейському освітньому просторі ґрунтується на поєднанні інноваційних підходів, гуманістичних цінностей та сучасних освітніх технологій, реалізація зазначених концептуальних засад сприятиме підготовці висококваліфікованих педагогічних кадрів, здатних ефективно діяти в умовах динамічних суспільних змін, забезпечувати якісну освіту та сприяти розвитку сучасного європейського суспільства.

Проблематика розвитку педагогічної освіти зумовлена як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками. Не викликає сумнівів, що європейський вибір України на інтеграцію з Європейським Союзом є зовнішнім чинником впливу на освітню політику держави та її педагогічну систему. Таким чином, освітні реформи як в країнах ЄС, так і в Україні здійснюються відповідно до законів «Про освіту» та «Про вищу освіту», які є складовими елементи освітнього законодавства кожної держави – члена європейської міждержавної спільноти, адже саме в цих документах було сформульовано основні принципи державної політики в галузі освіти. Разом з тим, проведене дослідження засвідчує, що концептуальні положення закону «Про освіту» служать основою для розробки відповідних нормативно-правових актів для кожного освітнього

рівня. На цьому підґрунті були сформовані, обґрунтовані та затверджені концепції, доктрини, стратегії, програми розвитку освіти – загальні законодавчі документи держав – членів ЄС, що регулюють процеси функціонування та реформування національних освітніх систем.

Серед таких документів на особливу увагу заслуговують: Європейська кваліфікаційна рамка для навчання впродовж життя (European Qualifications Framework for Lifelong Learning – EQF-LLL), ініційована Європейським парламентом та Європейською комісією; Рекомендації країнам щодо проведення процесу верифікації – критерії, процедури для підтвердження узгодженості освітніх рамок; Стандарти і рекомендації для забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – ESG); Хартія європейських університетів для навчання впродовж життя та інші ключові документи європейського освітнього простору (*Мирослава Вовк*, *2020*).

Крім того національний вимір розвитку педагогічної освіти України ґрунтується на комплексі стратегічних документів, які визначають пріоритети модернізації освіти відповідно до суспільних трансформацій, запитів ринку праці та глобальних освітніх тенденцій. Ключовими у цьому процесі виступають Концепція розвитку педагогічної освіти (2018), Концепція Нової української школи (2016), «Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки», професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024), «Положення про сертифікацію педагогічних працівників» (2018), «Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» (2019). У сукупності вони задають рамку компетентнісного розвитку педагогічних кадрів та формують стратегічну основу реформування педагогічної освіти у її національному вимірі.

Результати порівняльного аналізу зазначених документів дають змогу констатувати, що вони побудовані на спільних для всіх держав положеннях, серед яких ключове місце посідає: загальнодоступність у здобутті освіти, її світський характер та гуманістична спрямованість; перевага загальнолюдських цінностей; виховання у підростаючого покоління патріотизму,

громадянської позиції, відповідального ставлення до соціальних обов'язків, любові до природи та поваги до сімейних цінностей; нерозривний взаємозв'язок навчального процесу й виховання; інтеграція культурного та освітнього середовища; органічна єдність світової та національної історії, культури традицій з духовними орієнтирами народу; свобода думки та плюралістичність підходів в освітній сфері; демократичний та суспільно-державний характер управління освітньою галуззю; самостійність і незалежність навчальних закладів у прийнятті рішень; науково обґрунтований підхід до організації освітнього процесу; гнучкість, передбачуваність та наступність у розбудові освітньої системи, її неперервний характер; тісна взаємодія освіти з науковою діяльністю та виробничою сферою; відповідність міжнародним стандартам якості освіти (*Сапожников С.В, 2016*).

Однак логіка розкриття окресленої проблеми вимагає звернутися до концептуальних засад розвитку педагогічної освіти. Так у *«Педагогічній енциклопедії»* (Київ, 2001) педагогічна освіта визначається як «сукупність закладів, змісту, форм і методів підготовки вчителів та інших педагогічних працівників для системи освіти». Концепція розвитку педагогічної освіти тлумачить її як комплекс заходів із фахового становлення майбутніх педагогів, спрямованих на підготовку до виконання професійних обов'язків у сфері навчання та виховання. (*Концепція розвитку педагогічної освіти*).

Європейський підхід, зафіксований у документах ЄС (European Commission, *Teacher Education in Europe*, *2013*), розглядає педагогічну освіту ширше — як безперервний процес (initial + in-service education), що триває протягом усього професійного життя вчителя. Таким чином, у сучасному науковому розумінні педагогічна освіта має три ключові виміри:

1. Інституційний (педагогічні університети, факультети, інститути післядипломної освіти);

2. Змістовий (педагогіка, психологія, фахові дисципліни, методики);

3. Процесуальний (формування компетентностей, практична підготовка, рефлексія) *(Кремень В. Г., 2002).*

У науковій літературі виділяють кілька ключових функцій педагогічної освіти, які перебувають у тісному взаємозв'язку та взаємозумовленості. *Професійно-підготовча функція* полягає у формуванні фахової компетентності педагога, що охоплює предметні, психолого-педагогічні, методичні та комунікативні складники. Відповідно до Професійного стандарту вчителя (*Професійним стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», 2024*), сучасний педагог має бути здатним проєктувати освітній процес, організовувати навчальну діяльність учнів, здійснювати педагогічну рефлексію та працювати в умовах інклюзивного середовища. Реалізація цієї функції забезпечує готовність випускника педагогічного закладу до реальної професійної діяльності. *Соціальна функція* педагогічної освіти пов'язана з процесами соціалізації та відтворення соціально значущих цінностей. За теорією Е. Дюркгайма, школа є інститутом соціальної інтеграції, а вчитель виконує роль посередника між суспільством і особистістю. Відтак педагогічна освіта забезпечує підготовку фахівця, здатного формувати в учнів громадянську відповідальність, соціальну активність та дотримання демократичних норм. *Культуротворча функція* полягає у збереженні та трансляції культурної спадщини, національних традицій і мовної ідентичності. Як зазначав В. Сухомлинський, учитель є «носієм духовної культури суспільства», а отже рівень його підготовки безпосередньо впливає на культурний розвиток підростаючого покоління. В українському контексті ця функція набуває особливого значення в умовах загроз культурній ідентичності та необхідності формування національної стійкості. *Інноваційна функція* педагогічної освіти полягає у формуванні готовності педагога до впровадження освітніх змін та інноваційних підходів. За даними досліджень OECD (TALIS), ефективні системи педагогічної освіти сприяють розвитку критичного мислення вчителів, їх здатності до професійної автономії та адаптації до нових освітніх викликів. Саме ця функція забезпечує оновлення освітньої практики та відповідність підготовки педагогів сучасним потребам суспільства. *Функція безперервного професійного розвитку* відображає сучасну європейську парадигму навчання впродовж життя (lifelong learning). Згідно з Болонським процесом та рекомендаціями Ради Європи: учитель навчається протягом

усього життя, а післядипломна освіта є обов'язковою умовою професійної якості. Отже, педагогічна освіта є багатофункціональною системою, що поєднує професійну підготовку, соціалізацію, культуротворення та інноваційний розвиток. Її ефективність визначає не лише якість освітнього процесу, а й здатність суспільства відповідати на сучасні цивілізаційні виклики.

Крім того, дослідженням встановлено, що педагогічна освіта як найважливіший соціальний інститут спрямована на реалізацію таких важливих завдань в суспільстві, як:

− розвиток індивідуального творчого потенціалу учня;

− вплив на соціальний прогрес та продуктивність культурного відтворення;

− забезпечення технологізації освітнього процесу;

− формування у майбутніх педагогів моральності, інтелектуальності, креативності та практичності, поєднання ірраціональності та раціональності, інших якостей, необхідних для успішної самореалізації тощо (*Marieiev D., Marieieva T., Yaroshevska L, Kaminskyy V., Viesova O. 2023).*

Реформуючи українську педагогічну освіту варто забезпечити її системну модернізацію, відповідно до європейських орієнтирів з урахуванням національних освітніх традицій і потреб сучасного суспільства, що передбачає:

1. Узгодження освітніх систем із європейськими стандартами. Євроінтеграція передбачає гармонізацію національних освітніх систем із європейськими нормами та цінностями, що зумовлює необхідність суттєвого оновлення змісту навчальних програм, методів викладання та підходів до оцінювання.

2. Покращення якості освіти та професійної підготовки педагогів**.** Для забезпечення конкурентоспроможності на європейському ринку праці важливо підвищити рівень освіти, що передбачає модернізацію підготовки педагогічних кадрів, а також впровадження сучасних освітніх технологій і методик оцінювання.

3. Розвиток міжкультурної компетентності. Освітній процес має бути спрямований на формування міжкультурної компетентності, а педагоги повинні бути готовими до роботи з учнями, які представляють різні культурні та мовні середовища.

4. Оновлення мовної політики. Запровадження європейських стандартів потребує перегляду мовної політики в освіті, зокрема забезпечення належного рівня володіння англійською мовою як ключовим засобом міжнародної комунікації.

5. Інтеграція інноваційних технологій. Сучасні європейські підходи, що відповідають процесам цифровізації суспільства, передбачають активне використання інноваційних технологій у навчальному процесі всіма його учасниками – учнями, студентами, викладачами та адміністрацією закладів освіти. Це вимагає відповідної підготовки та розвитку навичок ефективного застосування таких технологій.

6. Фінансове забезпечення та розвиток інфраструктури. Впровадження європейських стандартів пов'язане з необхідністю значних інвестицій в освітню інфраструктуру, а також із підвищенням рівня фінансування освітньої сфери.

7. Збереження національної ідентичності. У процесі євроінтеграції важливо не лише адаптуватися до міжнародних вимог, а й забезпечити збереження та розвиток національної ідентичності й культурної спадщини, поєднуючи це з підвищенням конкурентоспроможності на світовому ринку праці (*Марчук Н., Мушеник І., 2024).* Відповідно, реалізація концептуальних положень дозволить створити привабливу, якісну та перспективну освіту, яка у свою чергу забезпечить побудову успішної кар'єри зростаючої особистості, розширить можливості міжнародної мобільності, обміну педагогічним досвідом задля підвищення якості освіти, розвитку професійних компетентностей та інтеграції у міжнародний освітній простір**.**

Незаперечною є думка, що національний вимір розвитку педагогічної освіти в Україні базується на чітко окреслених стратегічних орієнтирах, що визначають компетентнісну спрямованість підготовки майбутнього вчителя. Положення Концепції Нової української школи, Концепції розвитку педагогічної освіти та нормативно-правових документів України формують цілісне бачення педагога як високопрофесійного, цифрово грамотного, комунікативно компетентного, інклюзивно чутливого та дослідницьки активного фахівця. Такий підхід забезпечує відповідність педагогічної освіти сучасним національним

потребам і створює підґрунтя для інтеграції України до європейського освітнього простору.

Відповідно, концептуальними векторами розвитку педагогічної освіти визначено:

1. Компетентнісну парадигму як основу модернізації педагогічної освіти.

В умовах модернізації української освіти компетентнісна парадигма набула статусу ключової методологічної засади оновлення змісту і структури підготовки майбутніх учителів, яка передбачає формування не лише суми теоретичних знань, але й здатності майбутніх учителів діяти в реальних професійних ситуаціях, проявляти автономність, критичність, гнучкість мислення, здатність до творчості та ефективного розв'язання педагогічних завдань.

Базові положення Концепції Нової української школи наголошують, що сучасний педагог має виступати агентом змін, фасилітатором навчального процесу та носієм педагогічного лідерства. Відповідно Нова українська школа визначає вчителя ключовою фігурою освітніх реформ і підкреслює, що якість національної освіти безпосередньо залежить від рівня професійної компетентності, цифрової культури, інноваційного мислення та здатності вчителя до безперервного професійного розвитку. Зокрема, у Концепції акцентовано на необхідності «формування в учнів ключових компетентностей» (*Концепція НУШ, 2016*), що автоматично трансформує вимоги до професійної підготовки педагога: університетська освіта повинна навчати майбутнього вчителя створювати умови для компетентнісного навчання, а не лише опановувати теоретичний зміст дисциплін. Дослідниця Хомич Л. окреслила основні вектори професійного розвитку вчителя НУШ: перехід від ролі передавача знань до наставника, який навчає учнів вчитися та сам постійно вдосконалюється; функції фасилітатора та коуча для розвитку інтелектуальних, емоційних і соціальних компетентностей учнів; наставництво з підтримкою індивідуальної освітньої траєкторії; впровадження інноваційних технологій та сучасних педагогічних практик; здатність орієнтуватися в інформаційному освітньому просторі та ефективно використовувати знання для потреб сучасного суспільства (*Хомич Л., 2021*)

Концепція розвитку педагогічної освіти деталізує ці положення, визначаючи стратегічні напрями трансформації педагогічної підготовки:

− модернізація змісту педагогічної освіти на основі компетентнісного підходу та інтеграції міждисциплінарних знань:

− посилення практико орієнтованої підготовки майбутніх педагогів, зокрема через розширення можливостей педагогічної практики та наставництва;

− інтеграція педагогічної теорії та освітньої практики;

− створення умов для формування цифрової, інклюзивної та дослідницької компетентностей;

− підтримка академічної мобільності та міжнародного співробітництва, що сприятиме інтеграції української педагогічної освіти до європейського освітнього простору;

− створення системи безперервного професійного розвитку педагогів, яка забезпечуватиме постійне оновлення професійних компетентностей учителя;

− розвиток університетсько-шкільного партнерства.

Таким чином, розвиток педагогічної освіти в європейському освітньому просторі ґрунтується на поєднанні інноваційних підходів, гуманістичних цінностей та сучасних освітніх технологій. Відповідно переорієнтація на компетентнісний підхід сприяє відмові від фрагментарності підготовки й переходу до моделювання цілісних професійних ситуацій. Так, у навчальні плани активно інтегруються кейс-методи, симуляційні вправи, навчальні ігри, методи фасилітації, моделювання педагогічних рішень. Значно посилюється роль педагогічної практики, яка має безперервний характер та виконує функції професійного занурення. Університети розширюють партнерські зв'язки зі школами й створюють мережу «базових шкіл-партнерів», що дозволяє майбутнім учителям отримувати досвід роботи в різних типах освітніх середовищ.

2. Орієнтацію на формування професійних компетентностей.

У науковому дискурсі професійна компетентність трактується як здатність реалізовувати освітній процес на основі інтеграції знань із педагогіки, психології, методики викладання, а також уміння проектувати, організовувати та оцінювати

освітній процес. У межах компетентнісного підходу вона трактується не як сума дисциплінарних знань, а як здатність учителя забезпечувати якісне навчання відповідно до потреб учнів і вимог Державного стандарту загальної середньої освіти. Для її формування в освітній процес впроваджують практико орієнтоване навчання, моделювання педагогічних ситуацій, розв'язання кейсів, довготривалу педагогічну практику та використання моделі наставництва.

Концепція розвитку педагогічної освіти прямо наголошує на необхідності забезпечити випускників педагогічних спеціальностей сучасними педагогічними, психологічними, дидактичними та управлінськими навичками, що дозволяють ефективно діяти в умовах реформованої української школи.

У національному вимірі професійна компетентність розглядається як багаторівнева система, що включає:

- здатність проєктувати освітній процес згідно з державними стандартами;
- уміння формувати та визначати освітню траєкторію учнів;
- забезпечувати формувальне оцінювання;
- інтеграцію діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів;
- педагогічну етику й академічну доброчесність.

Таке бачення відображає національний пріоритет - забезпечення якісної, професійно автономної педагогічної діяльності. Крім того у професійній компетентності важливе місце займає усвідомлення педагогічної етики, готовність до професійної відповідальності та дотримання принципів академічної доброчесності, які є ключовими складниками сучасного професійного стандарту вчителя. Підготовка вчителя Нової української школи поєднує класичні методичні знання з компетентнісним підходом, практичною підготовкою та цифровою грамотністю, що забезпечує готовність педагогів до інноваційної, адаптивної та особистісно орієнтованої освітньої діяльності. Отже, професійна компетентність формується не як набір окремих умінь, а як цілісна система професійної ідентичності майбутнього педагога.

3. Посилення ролі цифрової компетентності у відповідь на виклики цифровізації.

Аналіз джерельної бази засвідчує, що цифрова компетентність визначається як здатність ефективно й безпечно працювати з цифровими ресурсами, інтегрувати цифрові інструменти в освітній процес, створювати власні цифрові матеріали та організовувати змішане й дистанційне навчання. Підготовка майбутніх учителів орієнтується на положення Національної рамки цифрової компетентності, а також на індикатори DigCompEdu. Цифровізація навчання реалізується через опанування хмарних сервісів, інтерактивних платформ, інструментів візуалізації, цифрових лабораторій, а також через розвиток навичок кібербезпеки й цифрової етики. Відповідно державна освітня політика наголошує на потребі:

- інтеграції цифрових платформ у навчальний процес;
- формування інформаційної й медіаграмотності майбутніх учителів;
- використання цифрових засобів як інструментів підвищення якості навчання;
- дотримання принципів цифрової безпеки та етики.

Зазначені компоненти прямо корелюють з європейськими рамками DigComp та DigCompEdu, але закріплюються у національному вимірі як обов'язковий компонент професійної підготовки.

4. Комунікативну компетентність як ключ до педагогічної взаємодії.

Комунікативна компетентність розглядається як інтегрована здатність ефективно взаємодіяти з учнями, батьками, колегами, адміністрацією, використовуючи вербальні, невербальні та цифрові канали комунікації. На рівні педагогічної освіти це передбачає розвиток таких умінь, як створення відкритого освітнього середовища, ведення конструктивного діалогу, фасилітація групової роботи, медіація конфліктів, культура академічного і публічного мовлення. Особливої ваги набуває формування навичок міжкультурної комунікації, актуальних у зв'язку з освітньою мобільністю та мультикультурністю сучасних класів.

У національних концепціях підкреслюється, що українська освіта переходить до моделі педагогіки партнерства, яка потребує високого рівня комунікативної готовності майбутнього вчителя. У НУШ комунікативна компетентність прямо пов'язана з умінням

організовувати демократичний, відкритий і психологічно безпечний освітній простір. Вона включає не лише риторику та культуру мовлення, а й фасилітаційні навички, цифрову комунікацію, здатність до медіації та врегулювання конфліктів.

Сучасний вчитель має вміти працювати з різними стейкхолдерами - учнями, батьками, громадами, адміністрацією, професійними спільнотами, що вимагає високої культури комунікації та соціальної відповідальності.

5. Інклюзивну компетентність як відображення гуманістичної спрямованості педагогічної освіти

Ключові положення інклюзивної освіти у національному вимірі відображені у Законах України «Про освіту» та «Про повну загальну середню освіту», «Концепції розвитку інклюзивного навчання», а також у «Професійному стандарті вчителя. Вони передбачають, що педагог має бути компетентним у наступних питаннях:

- диференціації навчання;
- адаптації освітніх матеріалів;
- індивідуалізації освітніх траєкторій;
- роботи з дітьми з особливими освітніми потребами;
- співпраці з асистентами вчителя та фахівцями ІРЦ.

Як бачимо, інклюзивна компетентність майбутнього вчителя включає здатність працювати з учнями з різними освітніми потребами, застосовувати стратегії диференціації та індивідуалізації, створювати безпечне, гуманістичне та безбар'єрне освітнє середовище. Вона передбачає знання основ інклюзивної педагогіки, корекційної освіти, універсального дизайну навчання (UDL), командної роботи зі спеціалістами інклюзивно-ресурсних центрів, а також володіння емпатійними, емоційно-інтелектуальними навичками. Національні стандарти педагогічної освіти підкреслюють необхідність інтеграції інклюзивної складової в усі етапи підготовки вчителя — від теоретичних курсів до педагогічної практики. Крім того, національний вимір розвитку педагогічної освіти розглядає інклюзивну компетентність не як спеціальну чи допоміжну, а як загальнопедагогічну, необхідну кожному майбутньому вчителю незалежно від спеціальності.

6. Дослідницьку компетентність у контексті розвитку автономії та інноваційності вчителя

Дослідницька компетентність формує здатність майбутнього вчителя критично аналізувати освітній процес, збирати й інтерпретувати дані, застосовувти методи педагогічного дослідження для вдосконалення власної діяльності. У межах компетентнісного підходу вона забезпечується через впровадження навчання, заснованого на дослідженні (research-based learning), виконання мінідосліджень під час практики, проєктної діяльності, застосування методів якісної та кількісної педагогічної діагностики. Дослідницька компетентність сприяє професійній автономії вчителя та формує готовність до безперервного розвитку.

Концепція розвитку педагогічної освіти акцентує увагу на важливості формування в майбутніх учителів здатності до дослідницької діяльності, оскільки сучасна школа потребує педагога-аналітика, здатного здійснювати рефлексію, проводити моніторинг освітніх досягнень, аналізувати освітні дані й приймати обґрунтовані професійні рішення. Цей компонент також пов'язаний із принципами академічної доброчесності та професійної відповідальності. Національні акценти щодо дослідницької компетентності включають:

− формування методологічної грамотності;

− розвиток умінь працювати з кількісними й якісними методами;

− застосування результатів досліджень у педагогічній практиці;

− інтеграцію дослідницької діяльності в систему підготовки вчителя на всіх освітніх рівнях.

Таким чином, національний вимір розвитку педагогічної освіти демонструє чітку переорієнтацію на компетентнісну парадигму, у центрі якої - формування багатовимірної професійної готовності майбутнього вчителя. Компетентнісний підхід забезпечує практичну спрямованість підготовки, її відповідність сучасним викликам освіти та узгодженість із тенденціями НУШ і вимогами ринку праці. Він створює підґрунтя для становлення нового типу вчителя - автономного, інноваційного, цифрово грамотного, соціально чутливого та здатного до дослідницької діяльності.

Так, у європейських країнах педагогічна освіта за останні десятиліття розвивається за кількома ключовими тенденціями. *Університетизація та багаторівнева структура* – педагогічна підготовка інтегрується у вищі навчальні заклади, забезпечуючи бакалаврський, магістерський та аспірантський рівні. Наприклад, у Німеччині та Франції початкова педагогічна освіта здійснюється у вищих педагогічних інститутах із обов'язковою практикою в школах (*European Commission, 2013*). *Компетентнісна та практико-орієнтована підготовка* – зростає роль формування ключових компетентностей учителя: професійної автономії, здатності до інноваційної діяльності, роботи з учнями різного рівня підготовки та інклюзивних груп (OECD, TALIS, 2018).

Безперервний професійний розвиток (CPD) – системи підвищення кваліфікації передбачають регулярне оновлення знань і методик. У Швеції, Фінляндії та Великій Британії CPD є обов'язковим і сертифікується державою, що забезпечує адаптацію педагогів до змін у навчальних програмах і цифровізації освіти. *Міжнародна мобільність та інтеграція* – європейські країни активно впроваджують програми обміну та академічної мобільності (Erasmus+), що сприяє обміну педагогічним досвідом і стандартизації професійних компетентностей. *Інноваційні технології та цифровізація* – сучасна педагогічна освіта орієнтована на підготовку вчителя до використання інформаційно комунікаційних технологій, дистанційного навчання та освітніх платформ (*European Commission, 2013*).

Таким чином, загальні тенденції розвитку педагогічної освіти в Європі зосереджені на поєднанні фундаментальної теоретичної підготовки з практичними компетентностями, безперервним професійним розвитком та інтеграцією у міжнародний освітній простір. Ці тенденції формують високий рівень професійної автономії педагогів і забезпечують відповідність освіти сучасним суспільним і технологічним викликам.

Розвиток педагогічної освіти в Україні сьогодні стикається з низкою системних проблем і викликів, які впливають на якість підготовки педагогів та їхню здатність відповідати сучасним освітнім стандартам. По-перше, нестача кваліфікованих педагогічних кадрів залишається критичною. За даними МОН (2022), близько 30% шкільних учителів потребують підвищення кваліфікації для роботи за сучасними компетентнісними та

інклюзивними підходами. Це створює дефіцит вчителів, здатних працювати в умовах Нової української школи.

Крім того дана проблема значно загострилася з початком повномасштабної війни в Україні, коли значна частина вчителів змушена була емігрувати за кордон, шукаючи собі прихистку. По-друге, фінансові та ресурсні обмеження обмежують модернізацію освітніх програм, впровадження сучасних технологій та підвищення кваліфікації викладачів і студентів. Недостатнє фінансування педагогічних університетів і шкіл ускладнює реалізацію інноваційних практик та модернізацію матеріально-технічної бази. По-третє, потреба у безперервному професійному розвитку та сертифікації. Хоча законодавчо передбачено обов'язкове підвищення кваліфікації, на практиці частина педагогів не має достатньої мотивації або можливостей для участі в регулярних тренінгах, семінарах і стажуваннях. Нарешті, викликом залишається адаптація педагогічної освіти до цифрових технологій і інноваційних методик навчання. Залишаються заклади освіти, які не забезпечують достатньої підготовки вчителів до роботи в цифровому середовищі та інтеграції інноваційних практик у навчальний процес, що стає перешкодою для реалізації Нової української школи та євроінтеграційних стандартів (*OECD, TALIS, 2018; European Commission, 2013*).

Таким чином, розвиток педагогічної освіти в Україні потребує комплексних рішень: збільшення фінансування, інтеграції компетентнісних підходів і практичної підготовки, стимулювання безперервного професійного розвитку та активної цифровізації, що дозволить підвищити якість підготовки педагогів та їхню готовність до сучасних освітніх викликів

У контексті зазначеного вартим є порівняльний аналіз європейського та українського досвіду педагогічної освіти, який дозволяє виявити сильні та слабкі сторони національної системи підготовки педагогів й визначити пріоритетні напрями реформ. Дослідження показують, що європейські освітні системи відзначаються високою формалізацією, інтеграцією компетентнісного підходу та безперервного професійного розвитку, тоді як українська педагогічна освіта перебуває на етапі поступового утвердження цих стандартів (*OECD, TALIS, 2018; МОН, 2022*).

Нижче наведено порівняльну таблицю основних характеристик педагогічної освіти у Європі та в Україні:

Параметр	Європейський досвід	Вітчизняний досвід (Україна)	Коментар / Висновок
Структура підготовки	Трирівнева система: бакалавр: магістр; аспірант; інтеграція Болонського процесу	Трирівнева система формально запроваджена, але реалізація та інтеграція стандартів Болонського процесу потребує вдосконалення	Обидві системи формально сумісні з ЄС, але Україні бракує практичної інтеграції
Компетентнісний підхід	Основний принцип підготовки: розвиток професійних, соціальних та цифрових Основний принцип підготовки: розвиток професійних, соціальних та цифрових компетентностей	Впроваджується в рамках реформ (НУШ), але не скрізь ефективно реалізується	Україна поступово адаптує європейські практики, потребує стандартизації Україна поступово адаптує європейські практики, потребує стандартизації
Педагогічна практика	Обов'язкові наставництво та практичні стажування, поєднання теорії і практики		Недостатнє фінансування закордонних стажувань
Безперервний професійний розвиток (CPD)	Регламентований, сертифікація щорічна або щорічне підвищення кваліфікації; інтеграція міжнародних програм (Erasmus+)	Законодавчо передбачене підвищення кваліфікації раз на 5 років, але мотивація та можливості обмежені	Європейська система формалізована і стимулює активну участь; Україна – на етапі становлення

Цифрові та інноваційні компетентності	Високий рівень підготовки, інтеграція технологій у навчальний процес	Частково інтегрується через НУШ та окремі курси; ресурсна база обмежена	Україна поступово адаптує цифрові практики, але потрібне фінансування і методична підтримка
Автономія та роль учителя	Вчитель – наставник, фасилітатор, коуч; орієнтація на розвиток учня	Впроваджується через НУШ, але ще обмежена системно	Українські вчителі відчутно отримують автономію
Міжнародна мобільність	Широко застосовується: обмін досвідом, стажування, Erasmus+	Обмежена, тільки окремі програми	Європейські практики забезпечують високий рівень інтеграції у міжнародний освітній простір

Як засвідчує порівняльний аналіз, ключовими пріоритетами для модернізації української педагогічної освіти мають стати:

- стимулювання безперервного професійного розвитку
- впровадження цифрових технологій і інноваційних методик,
- інтеграція європейських стандартів у навчальні програми.

Отже, реалізація цих напрямів дозволить підвищити якість підготовки педагогів, забезпечити відповідність національної системи європейським стандартам та підготувати вчителів до роботи в умовах сучасної, компетентнісно орієнтованої освіти.

2. Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в умовах цифрового суспільства

Особливої ролі на сучасному етапі набуває система вищої освіти, оскільки саме вона покликана забезпечити підготовку конкурентоспроможних фахівців, здатних до творчої діяльності, критичного мислення, професійної мобільності та навчання впродовж життя. Зазначене зумовлює об'єктивну необхідність модернізації вищої освіти як в Україні, так і в країнах ЄС, з урахуванням глобалізаційних та євроінтеграційних процесів. Йдеться передусім про формування особистості фахівця, здатного ефективно діяти в нестандартних професійних ситуаціях, проявляти ініціативу, відповідальність, підприємливість, брати участь у продукуванні нових знань і впровадженні інновацій. Саме тому система вищої освіти як важливий соціальний інститут потребує докорінних якісних змін.

Слід підкреслити, що найвідчутніші трансформації у сфері вищої освіти європейських країн пов'язані з поступовим зближенням освітніх систем Західної Європи та їхніх закладів вищої освіти. Більшість урядів і керівництво університетів дійшли висновку, що спільне обговорення актуальних проблем галузі є взаємовигідним, незалежно від відмінностей у національних чи субрегіональних умовах. Водночас цей процес не нівелює традиційного різноманіття європейської вищої освіти, попри те що університети континенту вже тривалий час усвідомлюють потребу в глибоких структурних реформах.

У Всесвітній декларації про вищу освіту акцент зроблено на забезпеченні якості освітніх послуг, удосконаленні процедур акредитації та підвищенні конкурентоспроможності, розвитку академічної мобільності викладачів і студентів. Окрему увагу приділено скороченню державного фінансування та необхідності диверсифікації джерел фінансової підтримки за умови збереження відповідальності держави за вищу освіту як «суспільне благо». Також наголошується на потребі розширення інституційної автономії закладів освіти в поєднанні з посиленням їхньої підзвітності в умовах глобалізаційних процесів у сфері вищої освіти *(Білецька В.В, Поляничко О.М., Комоцька О.С. 2018 р.).*

Одним із ключових стратегічних орієнтирів є підвищення зацікавленості та конкурентоздатності системи вищої педагогічної освіти держав-учасниць, якісна підготовка фахівців, які б відповідали

викликам цифрових трансформацій, потребам економіки, що базується на розвитку компетентностей педагогічних працівників.

Суттєву роль відіграє оновлення матеріально-ресурсного забезпечення закладів вищої освіти. Це передбачає розвиток студентських містечок і освітньої інфраструктури, формування осередків інформаційно- комунікаційних технологій, навчальних та науково-експериментальних лабораторій, цифрових бібліотек, а також ресурсних і навчально-тренінгових центрів із належним методичним та науковим супроводом. Передбачається також упровадження нових економічних механізмів у системі вищої освіти, розширення мережі вищої педагогічної освіти з метою врахування освітніх запитів місцевих громад відповідно до європейських норм, а також удосконалення якості освітнього процесу. Важливими складниками реформ є надання автономії закладам, що здійснюють підготовку педагогічних і науково-педагогічних кадрів, а також подальший розвиток приватного сектору через збільшення контингенту студентів. Очікуваним підсумком такої послідовної та комплексної діяльності має стати підготовка педагогів нового покоління з розвиненим і гнучким мисленням, які володіють здатністю до критичного осмислення та креативної діяльності, а також уміють ефективно вирішувати складні завдання в різних сферах професійного й суспільного життя.

У теоретичних напрацюваннях і практичній діяльності систем вищої освіти країн ЄС та України пріоритетне місце посідає розвиток університетської освіти. Досвід засвідчує, що саме університети створюють оптимальне середовище для викладачів, які не лише передають знання, а й удосконалюють їх завдяки науковим дослідженням та інноваційній діяльності, а також для студентів, котрі мають можливість і прагнення інтелектуально збагачуватися та розвиватися (*Романюк С.З., 2022).*

У контексті модернізації вищої педагогічної освіти особливу увагу слід приділити формуванню готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах цифровізації освіти. Інформаційно-комунікаційні технології стають не лише інструментом навчання, а й важливим складником професійної компетентності вчителя. Здатність використовувати цифрові ресурси, онлайн-платформи, електронні освітні середовища, організовувати змішане та дистанційне навчання є необхідною

умовою ефективної педагогічної діяльності в сучасній школі та закладах вищої освіти.

Одним із важливих напрямків оновлення вищої педагогічної освіти як у країнах Європейського Союзу так і в Україні з урахуванням національних освітніх традицій і процесів європейської інтеграції, є підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. В Україні цей процес реалізується відповідно до положень Концепції Нової української школи. Мова йде про підготовку фахівців, здатних професійно здійснювати різнопланову педагогічну діяльність, упроваджувати сучасні інноваційні освітні технології, будувати взаємодію на принципах педагогіки партнерства, своєчасно реагувати на сучасні виклики та результативно працювати в умовах невизначеності (*Коваль Л.В., 2021*).

Модернізація вищої освіти передбачає також перехід до інноваційних моделей організації навчання, для яких характерне активне використання інтерактивних методів і технологій: кооперативного та проєктного навчання, розвитку критичного мислення, ситуаційного аналізу, дебатів і дискусій. Такі підходи забезпечують залучення студентів до пошуково-творчої діяльності, формують професійні компетентності, сприяють розвитку комунікативних і соціальних навичок, необхідних для успішної професійної реалізації в умовах інформаційного суспільства.

Не менш важливим напрямом модернізації є забезпечення якості вищої освіти, що в умовах глобальної конкуренції набуває стратегічного значення. Сучасні системи внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості орієнтуються не лише на формальні показники, а й на результати навчання, рівень сформованості професійних і загальних компетентностей випускників, їхню здатність до саморозвитку та професійної мобільності. У цьому контексті важливу роль відіграють європейські стандарти і рекомендації із забезпечення якості вищої освіти, імплементація яких сприяє підвищенню довіри до національних освітніх систем і визнанню дипломів на міжнародному рівні.

Крім того, модернізація вищої освіти неможлива без урахування соціального виміру освітніх трансформацій. Йдеться про забезпечення рівного доступу до якісної освіти для різних соціальних груп, розвиток інклюзивних освітніх практик,

підтримку студентів у процесі навчання та професійного становлення. У країнах Європейського Союзу ці питання розглядаються як складова соціальної відповідальності університетів і важливий чинник сталого розвитку суспільства. Для України реалізація такого підходу має особливе значення в умовах соціальних і демографічних викликів.

Важливим ресурсом модернізації системи вищої освіти є розвиток науково-дослідницької діяльності та інтеграція освіти з наукою й інноваціями. Університети дедалі частіше розглядаються як центри генерації знань, наукових досліджень і трансферу технологій, що сприяє формуванню інноваційної економіки. Залучення студентів до науково-дослідної роботи, участь у міжнародних проєктах і програмах академічної мобільності створюють умови для формування дослідницьких і підприємницьких компетентностей, необхідних у сучасному суспільстві знань.

Подальші напрями оновлення освітньої сфери України, зокрема галузі педагогічної підготовки, окреслено в Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки, ухваленій у 2022 році. Документ визначає роль вищої освіти в суспільному та економічному розвитку держави через формулювання її місії й візії, визначення стратегічних і операційних цілей, завдань та інструментів їх реалізації (*Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки).*

Отже, європейський вектор стратегічних перетворень у сфері вищої педагогічної освіти України зумовив нагальну потребу у визначених концептуальних підвалинах її подальшого оновлення та реформування. До таких засад належать:

− забезпечення рівних можливостей здобуття вищої педагогічної освіти на всіх її рівнях, що сприятиме набуттю громадянами компетентностей, необхідних для успішного працевлаштування, ефективної професійної діяльності та безперервного особистісного розвитку;

− узгодження вітчизняної системи освіти з актуальними запитами освітніх послуг; підвищення якісних показників освіти та зміцнення її конкурентних позицій як на внутрішньому, так і на міжнародному ринках праці;

− вдосконалення моделей управлінської діяльності закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку педагогічних кадрів, відповідно до сучасних вимог, через забезпечення їх автономії;

− трансформація системи наукових досліджень та інноваційної діяльності шляхом подолання монополізму в її фінансовому забезпеченні із застосуванням механізмів, орієнтованих на підтримку кращих практик в освітній та науковій сферах;

− оновлення та удосконалення матеріально-технічного збезпечення вітчизняних закладів вищої освіти;

− постійна підтримка академічної мобільності здобувачів вищої освіти та науково-педагогічних працівників.

Відповідно, сучасні системи освіти мають виконувати ряд стратегічних завдань, а саме створити передумови для економічного розвитку, сприяти суспільно-політичному й науково-технічному поступу. Успішна реалізація окреслених завдань можлива лише за умови, що система освіти не тільки оперативно реагуватиме на суспільні трансформації, а й здатна спрогнозувати його функціонування та розвиток. Саме тому, в умовах викликів сьогодення, особливої ваги набуває підготовка молодого покоління громадян до толерантного життя у глобалізованому світі, безперешкодного вибору професії, забезпечення їх гармонійного особистісного розвитку, а також пошук і впровадження дієвих наукових та освітніх чинників у цей процес.*(Романюк С.З., 2021).* Отже, модернізаційні процеси в системі вищої освіти мають бути спрямовані на:

«1) утвердження ставлення до особистості як до головної цінності суспільного розвитку, а не як до інструменту;

2) спрямованість на стимулювання розвитку людського капіталу у вищій освіті та фаховій підготовці, ґрунтуючись на концепції всебічного гармонійного розвитку особистості.

3) оновлення системи вищої освіти та професійної підготовки є стратегічним чинником у забезпеченні якісної підготовки фахівців;

4) у процесі підготовки фахівців формування ґрунтовної професійної компетентності та відповідальності при розв'язанні завдань науково-технічного, соціального і культурного розвитку» *(Шинкарук В., 2007).*

У контексті зазначеного освіта майбутнього має бути спрямована на формування інноваційного, відкритого та ціннісно орієнтованого освітнього простору, яка здатна адекватно реагувати на сучасні суспільні виклики та глобальні трансформації. Особливої актуальності набуває необхідність стратегічного осмислення ключових тенденцій розвитку освітньої сфери.

Крім того, сьогодні на порядок денний виносяться низка актуальних питань, що потребують системного та стратегічного вирішення. Передусім це посилення інтернаціоналізації освіти, розвиток програм подвійних дипломів, формування іншомовної компетентності здобувачів освіти, а також забезпечення сприятливих умов для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії. Відповідно швидкий розвиток технологій штучного інтелекту зумовлює необхідність модернізації змісту освіти, оновлення освітніх програм і формування у здобувачів освіти цифрових компетентностей, критичного мислення та здатності ефективно взаємодіяти з інтелектуальними технологіями.

Зважаючи на активні процеси, які відбуваються в суспільстві, національна система освіти повинна залишатися важливим соціокультурним простором формування ціннісних орієнтирів особистості, розвитку громадянської відповідальності, патріотизму та усвідомлення суспільної значущості професійної діяльності. У цьому контексті особливого значення набуває розвиток міжнародної співпраці та поглиблення інтеграційних процесів у сфері освіти і науки, що сприятиме обміну досвідом, підвищенню якості підготовки фахівців та інтеграції національної освітньої системи у світовий освітній простір.

Висновки

Отже, аналіз наукової джерельної бази і наш практичний досвід засвідчують значний науковий інтерес до проблеми розвитку педагогічної освіти та формування її концептуальних засад у контексті європейського освітнього простору. У процесі поведеного дослідження встановлено, що педагогічна освіта є складною багатовимірною системою, яка виконує професійну, соціокультурну та інноваційну функції й відіграє ключову роль у забезпеченні сталого розвитку суспільства. Її еволюція зумовлюється змінами соціальних, культурних і політичних умов, а

також трансформацією ролі вчителя в сучасному освітньому просторі. Аналіз теоретичних засад розвитку педагогічної освіти засвідчив, що історично вона пройшла шлях від нормативно-репродуктивної моделі підготовки вчителя до компетентнісної та безперервної освіти, орієнтованої на особистісний і професійний розвиток педагога. Сучасні моделі підготовки вчителів ґрунтуються на інтеграції теорії та практики, розвитку професійних і «м'яких» компетентностей, здатності до рефлексії та саморозвитку. Дослідження європейського контексту розвитку педагогічної освіти засвідчило, що для країн Європейського союзу характерними є системність реформ, практико-орієнтований характер підготовки педагогів, чітко вибудувана система безперервного професійного розвитку та висока автономія вчителя Вплив Болонського процесу сприяв уніфікації освітніх стандартів, академічній мобільності та підвищенню якості підготовки педагогічних кадрів. Вітчизняна педагогічна освіта, перебуваючи в умовах реформування та євроінтеграції, демонструє поступову адаптацію європейських підходів, зокрема через впровадження компетентнісної парадигми та реалізацію Концепції Нової української школи. Водночас залишаються проблеми пов'язані з обмеженими ресурсами, нерівномірною якістю освітніх програм та недостатньо розвиненою системою безперервного професійного розвитку. Порівняльний аналіз європейського та вітчизняного досвіду дозволив дійти висновку, що ключовими напрямами модернізації педагогічної освіти в Україні мають стати посилення практико-орієнтованої підготовки, розвиток наставництва, цифровізація освітнього процесу, створення ефективних механізмів професійного зростання педагогів та подальша інтеграція європейських стандартів у національну систему освіти.

Отже, подальший розвиток педагогічної освіти в Україні потребує комплексного та системного підходу, що поєднуватиме кращі європейські практики з урахуванням національних традицій і сучасних суспільних викликів, забезпечуючи підготовку конкурентоспроможного, мобільного та професійно компетентного вчителя. Модернізація вищої освіти в контексті викликів інформаційного суспільства передбачає комплексні зміни, що охоплюють зміст і технології навчання, управління освітніми

системами, забезпечення якості, розвиток кадрового потенціалу та соціальну відповідальність університетів. Узгодження національних освітніх пріоритетів із європейськими стратегічними орієнтирами створює підґрунтя для формування якісної системи освіти, здатної забезпечити сталий розвиток суспільства та підготовку фахівців нового покоління.

Водночас динамічні соціокультурні та технологічні зміни зумовлюють необхідність подальших досліджень у цьому напрямі, спрямованих на розроблення ефективних моделей підготовки педагогічних кадрів, здатних забезпечувати високу якість освіти та відповідати сучасним вимогам розвитку європейського суспільства.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Авшенюк Н., Дяченко Л., Котун К. та ін. (2017).Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали. *Концепція Нової Української Школи*. Київ: ДКС «Центр», URL: https://surl.li/mwqsvf
2. Андрушкевич Ф. (2011). Концептуальні засади розвитку української освіти Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. 13. Серія; Філософія, педагогіка, психологія: Збірник наукових праць. - Київ: Видавництво Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, 165 с.
3. Андрущенко В. (2020). Проблема формування нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття. Європейські педагогічні студії. Асоціація ректорів педагогічних університетів Європи : зб. статей / ред. кол. В.Андрущенко (голова). 1–2. Київ : Вид-во КНПУ ім. М. Драгоманова.
4. Закон України «Про освіту», 2017. URL: https://surl.li/gsbufg.
5. Андрущенко В.П., Бондар В.І. (2010). Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів XXI століття. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського*. Вип. 1.28,12–20.
6. Білецька В.В, Поляничко О.М., Комоцька О.С. Тенденції розвитку вищої освіти в країнах Європейського Союзу. *Молодий вчений.* № 4.3 (56.3), квітень, 2018 р., 10-11.

7. Вовк М. (2020). Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні: виклики та перспективи. Естктик і етика педгогічної дії. Вип.2, 150-165.

8. Дубасенюк О.А. (2008).Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*: Монографія / Авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька, Н.Г. Сидорчук, О.М. Спірін, Н. В. Якса та ін. / За заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк: Вид. 2-е, доп. – Житомир: Видво ЖДУ ім. І. Франка, 8-29.

9. Задорожна О. М. (2020). Дистанційна освіта в Україні: реалії сьогодення. *Освітній дискурс*.. Вип. 24., 56–67.

10. Коваль Л.В. (2021) Європейський вектор стратегічних змін у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі.* №76. Т.2, 158-161.

11. Концепція Нової української школи. URL: https://surl.lu/gklrbe

12. Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні (2018) https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/17105

13. Кремень В.Г. (2000), Освіта в Україні: сучасні тенденції і перспективи. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*: Польсько-український щорічник / За ред. І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Левовицького, І. Вільш. Вип. 11. Київ Ченстохова: Вид-во «Віпол», 11-30.

14. Кремень В.Г. (2002). Філософія освіти XXI століття. Освіт України.

15. Кремень В.Г. (2008). Енциклопедія освіти. Академія пед. наук України. К. : Юрінком Інтер, 1040 с.

16. Кучерявий О. (2019). Якість педагогічної освіти України: тенденції і перспективи: навч. посібник. К. : Талком, 192 с.

17. Луговий В. І. 2016.Якість вищої освіти: теорія і практика. Київ: Педагогічна думка,

18. Марчук Н., Мушеник І. (2024). Актуальні проблеми педагогічної галузі знань в умовах євроінтеграції. URL: https://surl.li/adzcrm.

19. Мищишин І. (2007). Проблема реформування педагогічної освіти у класичних університетах України в

контексті Болонського процесу. Вісник Львів. ун-ту Серія педагогічна. Вип. 22., 3–10.

20. Мірошниченко М.О. Вплив реформування освіти за Болонським процесом на регулювання освіти в ЄС. URL:https://surl.li/qufjls.

21. Панчук М. (2024). Євроінтеграційні впливи на розвиток освітньої системи України. Інтермарум: історія, політика, культура. Вип 14., 176-195.

22. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011, 412 с.

23. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» 2024. URL: https://surl.li/bmhjrk.

24. Романюк С.З. (2021). Модернізаційні процеси у системі вищої освіти в контексті викликів інформаційного суспільства *Розвиток освітніх систем в умовах євроінтеграційних трансформацій:* Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Чернівці, 26-27 травня 2021 року / за наук. ред. д. пед. наук С.З. Романюк. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 28-34.

25. Романюк С.З. (2022). Концептуальні засади розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу і Україні *Стратегії модернізації педагогічної освіти в Україні та країнах Європейського Союзу:* Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, м. Чернівці, 20-21 жовтня 2022 року / за наук. ред. д. пед. наук С.З. Романюк. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т,. 153 с.

26. Сапожников С.В. (2016).Аналіз концептуальних засад вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля.* Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. №2 (12). 52-60.

27. Сбруєва А.А. (2021). Порівняльна педагогіка вищої школи: національний, європейський та глобальний контексти : навчальний посібник. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 319 с.

28. Сисоєва С. (2008). Роль освіти у сучасному світі. Рідна школа, №11, 3-6.

29. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text.

30. Хомич Л. (2021). Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Вип. 2 (20). URL: https://surl.li/zmptlf.

31. Черній А. Професійний розвиток педагога: досвід, співпраця,
пріоритети на шляху до нової української школи. URL: https://surl.li/fgazgg.

32. Шинкарук В. (2007). Основні напрями модернізації структури вищої освіти України. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України. URL:http://www.mon.gov.ua, с.2-3.

33. Шоробура І. (2019).Концептуальні напрями розвитку вищої освіти в Україні у контексті європейської інтеграції. Молодь і ринок. № 8, 28-31.

34. European Commission. Teacher Education in Europe. Brussels, 2013. URL: https://surl.li/hxsxjz.

35. Eurydice. Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support.
Brussels, 2019. 15.OECD. TALIS – Teaching and Learning International Survey

36. Marieiev D., Marieieva T., Yaroshevska L, Kaminskyy V., Viesova O. (2023). Modern Teacher Education in Ukraine and EU Countries: Transformation, Vectors of Development *Journal of Higher Education Theory and Practice* Vol. 23 No.5.

Тетяна ФЕДІРЧИК, доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи та освітньої діяльності Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
ORCID: 0000-0002-5433-516X

РОЛЬ УНІВЕРСИТЕТУ ЯК ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА У ПРОФЕСІЙНОМУ ЗРОСТАННІ ВИКЛАДАЧА ТА ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто роль університету як освітньо-розвивального середовища у забезпеченні професійного зростання викладача та підвищенні якості вищої освіти. Проаналізовано теоретико-методологічні підходи до розуміння освітнього середовища закладу вищої освіти та його впливу на розвиток професіоналізму науково-педагогічних працівників. Обґрунтовано значення внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти як механізму підтримки професійного розвитку викладачів і вдосконалення освітньої діяльності університету. Особливу увагу приділено ролі Центру забезпечення якості вищої освіти як структурного підрозділу університету, спрямованого на координацію професійного розвитку викладачів, надання науково-методичної підтримки та впровадження інноваційних освітніх практик. Представлено результати емпіричного дослідження, які підтверджують доцільність створення таких центрів у закладах вищої освіти.

The article examines the role of the university as an educational and developmental environment in ensuring the professional growth of a teacher and improving the quality of higher education. Theoretical and methodological approaches to understanding the educational environment of a higher education institution and its impact on the development of the professionalism of scientific and pedagogical workers are analyzed. The importance of the internal system of quality assurance of higher education as a mechanism for supporting the professional development of teachers and improving the

educational activities of the university is substantiated. Particular attention is paid to the role of the Center for Quality Assurance of Higher Education as a structural unit of the university aimed at coordinating the professional development of teachers, providing scientific and methodological support and implementing innovative educational practices. The results of an empirical study are presented, which confirm the feasibility of creating such centers in higher education institutions.

Вступ

У контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів система освіти України, орієнтуючись на європейські підходи до забезпечення якості, перебуває на етапі активного оновлення та модернізації. Чинна освітня нормативно-правова база (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про повну загальну середню освіту», Концепція «Нова українська школа» та ін.) актуалізує необхідність переосмислення закладами освіти, зокрема університетами, стратегічних орієнтирів розвитку, ціннісних засад діяльності, ключових завдань, можливих ризиків та механізмів забезпечення якісних освітніх послуг.

Водночас університети як провідні інституції підготовки майбутніх фахівців для різних сфер професійної діяльності активно звертаються до вивчення та адаптації позитивного зарубіжного досвіду, а також здійснюють системний аналіз чинників, що впливають на якість вищої освіти.

Відповідно до акредитаційних вимог до освітніх програм серед таких чинників визначено: проєктування та цілі освітньої програми; її структуру та зміст; доступ до програми і визнання результатів навчання; організацію навчання та викладання; систему контролю та оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти й дотримання принципів академічної доброчесності; кадрове забезпечення; освітнє середовище та матеріально-технічні ресурси; внутрішню систему забезпечення якості освітньої програми; прозорість і публічність освітнього процесу; реалізацію принципів навчання через дослідження *(Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, 2019)*.

Одним із ключових чинників забезпечення відповідності зазначеним критеріям є високий рівень професіоналізму науково-педагогічних працівників, які безпосередньо реалізують освітній процес. На нашу думку, якість надання освітніх послуг передусім визначається діяльністю членів академічної спільноти університету. Саме вони суттєво впливають на різні складові функціонування закладу вищої освіти:

- беруть участь у формуванні системи управління (обираючи завідувачів кафедр, деканів, ректорів, висуваючи до них вимоги та здійснюючи щорічну оцінку їхньої діяльності);
- визначають зміст вищої освіти (розробляють освітні програми, навчальні плани й робочі програми дисциплін);
- забезпечують наявність навчально-методичного супроводу (створюючи відповідні матеріали);
- формують рівень задоволеності студентів освітнім процесом і його прозорістю через безпосередню взаємодію, вибір стилю педагогічної комунікації, оцінювання результатів навчання та оприлюднення відповідної інформації.

З огляду на це, підвищення професіоналізму викладачів вищої школи передбачає трансформацію університету в освітньо-розвивальне середовище, яке стимулюватиме їхнє професійне й особистісне зростання у процесі науково-педагогічної діяльності. Реалізація такого підходу потребує суттєвого оновлення управлінської політики закладів вищої освіти та створення належних умов для професійного розвитку академічного персоналу.

Важливою основою професійного розвитку викладачів у сучасному освітньому просторі є освітня парадигма, що ґрунтується на реалізації принципу «освіта впродовж життя». Цей принцип активно досліджується як у зарубіжній, так і у вітчизняній педагогічній науці та поступово впроваджується в освітню практику. Його практична реалізація зумовлює нові вимоги до діяльності університетів, зокрема щодо формування внутрішньої системи забезпечення якості професійного розвитку науково-педагогічних працівників. Така система має передбачати визначення процедур діагностування рівня професійної компетентності викладачів, створення відповідних управлінських структур, які координуватимуть цей процес, а також організацію належного науково-методичного супроводу.

Водночас участь викладачів у наукових проєктах та програмах академічної мобільності сприяє накопиченню й осмисленню зарубіжного досвіду розв'язання означеної проблеми, що дозволяє окреслити ефективні підходи до формування внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти. Це підтверджується результатами низки сучасних наукових досліджень *(Гришко, Добко, Кайкова, 2014; Іванчук, Федірчик, Мартинюк, 2014).*

Водночас слід зазначити, що процеси модернізації внутрішніх систем забезпечення якості вищої освіти, започатковані в університетах, наразі перебувають на етапі становлення і потребують подальшого вдосконалення. На це, зокрема, вказують результати акредитації освітніх програм у низці українських закладів вищої освіти, які засвідчують наявність певних недоліків у функціонуванні систем внутрішнього забезпечення якості, організації освітнього процесу, розробленні та реалізації освітніх програм, а також у забезпеченні їх методичної, кадрової та організаційної складових.

Такі результати свідчать про необхідність більш системного підходу до формування та розвитку ефективних механізмів внутрішнього забезпечення якості освіти, що відповідали б сучасним європейським стандартам і рекомендаціям. У цьому контексті особливої актуальності набуває поглиблене дослідження означеної проблематики, яке має здійснюватися на різних рівнях — як у теоретичному, так і в практичному вимірах.

З теоретичної точки зору важливим є уточнення концептуальних засад функціонування внутрішніх систем забезпечення якості вищої освіти, визначення їх структури, принципів, критеріїв та інструментів оцінювання ефективності. Водночас практичний аспект передбачає аналіз досвіду впровадження таких систем у діяльність закладів вищої освіти, виявлення типових проблем і труднощів їх реалізації, а також розроблення дієвих механізмів удосконалення управління якістю освітньої діяльності.

Таким чином, подальше комплексне вивчення зазначеної проблеми є необхідною умовою підвищення ефективності внутрішніх систем забезпечення якості вищої освіти та забезпечення конкурентоспроможності українських університетів у європейському освітньому просторі.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування ролі університету як освітньо-розвивального середовища у професійному зростанні викладача та забезпеченні якості вищої освіти, а також висвітлення сутності, структури, функцій і напрямів діяльності Центру забезпечення якості вищої освіти університету як важливого інституційного механізму підтримки професійно-особистісного розвитку науково-педагогічних працівників.

Відповідно до поставленої мети визначено такі *завдання дослідження*: охарактеризувати університет як освітньо-розвивальне середовище, що створює умови для професійного становлення та розвитку викладачів; описати Центр забезпечення якості вищої освіти університету як структурний підрозділ закладу вищої освіти; проаналізувати основні напрями та особливості діяльності Центру у контексті забезпечення якості освітнього процесу; обґрунтувати структурно-функціональну модель діяльності Центру забезпечення якості вищої освіти; визначити ключові напрями роботи, що сприяють професійному зростанню та професійно-особистісному розвитку науково-педагогічних працівників університету.

У процесі дослідження було застосовано комплекс взаємопов'язаних науково-педагогічних методів, що забезпечили всебічне вивчення означеної проблематики. Зокрема, використано *теоретичні методи* – аналіз, синтез, узагальнення та моделювання, які дали змогу здійснити ґрунтовний аналіз науково-педагогічної літератури, нормативно-правових документів і наукових підходів до розуміння сутності внутрішніх систем забезпечення якості вищої освіти, а також визначити зміст і функціональне призначення Центру забезпечення якості вищої освіти університету. Крім того, застосування методу моделювання сприяло розробленню та обґрунтуванню структурно-функціональної моделі діяльності такого центру в контексті підтримки професійного розвитку науково-педагогічних працівників.

Поряд із цим використано *емпіричні методи дослідження*, зокрема анкетування, педагогічне спостереження та аналіз документації. Їх застосування дало можливість з'ясувати особливості функціонування Центру забезпечення якості вищої освіти, визначити його роль у підвищенні якості освітнього процесу, а також обґрунтувати значення діяльності центру для

професійного зростання викладачів у процесі їхньої науково-педагогічної діяльності. Сукупність використаних методів забезпечила комплексний підхід до дослідження проблеми та сприяла отриманню науково обґрунтованих результатів.

1. Теоретико-методичні засади діяльності університету як освітньо-розвивального середовища професійного зростання викладача

Результати аналізу науково-педагогічних джерел свідчать, що на сучасному етапі розвитку освіти проблема забезпечення її якості набуває особливої актуальності. Категорія «якість освіти» розглядається як один із ключових чинників конкурентоспроможності національних освітніх систем та важлива умова їхнього ефективного функціонування у глобалізованому освітньому просторі. У цьому контексті особливого значення набуває орієнтація на Європейські стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості вищої освіти, які впроваджуються в межах формування Європейського простору вищої освіти *(Шелюк, 2014)*.

У країнах Європи якість вищої освіти розглядається не лише як характеристика результатів освітньої діяльності, а й як важливий механізм інтеграції національних освітніх систем, що забезпечує їхню взаємодію та узгодженість, водночас зберігаючи культурні й освітні особливості кожної країни (*The Bologna Process – 2020, 2009; Wilson, Barrar, Fung, 2007*). Саме тому у межах Болонського процесу особлива увага приділяється формуванню ефективних механізмів гарантування якості освіти, що базуються на спільних підходах, принципах прозорості та взаємної довіри між закладами вищої освіти.

Система забезпечення якості вищої освіти *(Quality Assurance),* що ґрунтується на узгоджених стандартах і процедурах оцінювання, спрямована на підвищення привабливості європейської вищої освіти, удосконалення механізмів її оцінювання та забезпечення порівнюваності освітніх результатів у різних країнах Європи *(Turning Education Structures in Europe, 2008)*. Важливу роль у цьому процесі відіграє дотримання розроблених стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості вищої освіти, які сприяють формуванню довіри між закладами

освіти, розширенню академічної мобільності студентів і викладачів, стимулюванню професійного розвитку учасників освітнього процесу, а також забезпеченню сумісності й взаємовизнання освітніх систем у межах Європейського простору вищої освіти *(Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2015).*

Оновлення нормативно-правової бази системи вищої освіти України засвідчило її орієнтацію на європейський освітній простір та визначило одним із пріоритетних напрямів розвитку забезпечення якості освіти. Важливу роль у цьому процесі відіграє Закон України «Про вищу освіту» (2014), у якому законодавчо закріплено базові поняття, зокрема «якість вищої освіти» та «якість освітньої діяльності». Прийняття цього нормативного документа створило передумови для подальшого формування системи забезпечення якості освіти, зокрема розроблення відповідних підзаконних актів, наказів Міністерства освіти і науки України, а також упровадження механізмів і процедур, спрямованих на підвищення ефективності освітньої діяльності закладів вищої освіти.

Аналіз положень статті 1 Закону України «Про вищу освіту» дає підстави стверджувати, що якість вищої освіти визначається як рівень знань, умінь, навичок та інших компетентностей, здобутих особою, які відображають її професійну підготовленість відповідно до стандартів вищої освіти. Водночас якість освітньої діяльності закладу вищої освіти трактується як рівень організації та реалізації освітнього процесу, що відповідає встановленим стандартам, забезпечує здобуття здобувачами якісної освіти та сприяє розвитку наукових досліджень і створенню нових знань (*Закон України «Про вищу освіту», 2014).*

Важливим кроком у формуванні національної системи забезпечення якості вищої освіти стало виокремлення у структурі зазначеного Закону окремого розділу, присвяченого питанням її організаційного та інституційного забезпечення. Зокрема, у ньому визначено основні механізми та процедури гарантування якості освіти, а також створення спеціалізованих інституцій, серед яких ключову роль відіграє Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) та галузеві експертні ради. Діяльність цих органів спрямована на координацію процесів оцінювання якості освітніх програм, акредитацію, а

також контроль за відповідністю освітньої діяльності закладів вищої освіти встановленим стандартам.

Проблематика забезпечення якості вищої освіти є предметом активних досліджень у працях вітчизняних і зарубіжних учених, які аналізують як теоретичні засади, так і практичні механізми її реалізації. У науковій літературі поняття «якість» розглядається як багатовимірна категорія, що відображає ступінь відповідності певного явища або процесу встановленим вимогам, стандартам чи очікуваним результатам. Зокрема, у Тлумачному словнику української мови термін «якість» визначається як сукупність характеристик і властивостей об'єкта, які свідчать про його відповідність визначеним нормам або вимогам *(Бусел, 2009)*.

У контексті вищої освіти якість розглядається значно ширше і трактується як інтегральна характеристика освітнього процесу, що охоплює зміст навчання, організацію освітньої діяльності, результати підготовки здобувачів освіти та рівень сформованості їхніх компетентностей. На думку дослідників, якість вищої освіти визначається сукупністю характеристик освітнього процесу, що забезпечують формування такого рівня професійної компетентності випускників, який відповідає запитам не лише здобувачів освіти, а й роботодавців, підприємств та інших соціальних інституцій *(Величко, 2003)*.

Водночас у наукових дослідженнях підкреслюється, що якість освіти безпосередньо пов'язана з різними аспектами діяльності закладу вищої освіти. Серед ключових чинників, які визначають її рівень, учені виокремлюють зміст освітніх програм, форми та методи навчання, професійну компетентність науково-педагогічних працівників, організацію освітнього середовища, матеріально-технічну базу, а також ефективність управлінських механізмів у закладі освіти.

Окремі дослідники наголошують, що визначення якості освіти тісно пов'язане з узгодженням між поставленими цілями освітньої діяльності та фактичними результатами їх досягнення. Такий підхід передбачає системний характер управління якістю, коли результати освітнього процесу можуть прогнозуватися, оцінюватися та спрямовуватися відповідно до стратегічних цілей розвитку закладу освіти. У цьому контексті забезпечення якості вищої освіти розглядається як безперервний процес

удосконалення освітньої діяльності, що передбачає поєднання стратегічного управління, інноваційних педагогічних практик та ефективного використання ресурсів закладу вищої освіти.

У сучасних наукових дослідженнях якість вищої освіти розглядається як складне й багатовимірне явище, що охоплює різні аспекти функціонування закладу вищої освіти. Дослідники аналізують її крізь призму структури освітньої системи, ефективності організації освітнього процесу, механізмів оцінювання результатів навчання, а також особливостей управління освітньою діяльністю. У зв'язку з цим підкреслюється доцільність комплексного підходу до оцінювання якості вищої освіти, який враховує багатокомпонентність діяльності університету.

Зокрема, у науковій літературі наголошується, що визначальними чинниками забезпечення якості є рівень професійної діяльності науково-педагогічних працівників, зміст і структура освітніх програм, організація освітнього процесу, навчальна мотивація здобувачів освіти, стан матеріально-технічного та навчально-методичного забезпечення, а також ефективність управлінської системи закладу вищої освіти. Саме сукупність цих складників визначає можливості університету щодо формування конкурентоспроможного освітнього середовища та досягнення високих результатів освітньої діяльності *(Кайдалова, 2007).*

На основі аналізу наукових підходів до трактування поняття якості освіти доцільно розглядати якість вищої освіти як інтегральну характеристику функціонування закладу освіти. У цьому контексті її можна визначити як сукупність взаємопов'язаних характеристик освітнього процесу, що охоплюють зміст освіти, кадровий потенціал, навчально-методичне та матеріально-технічне забезпечення, організаційно-управлінські механізми тощо, які забезпечують формування високого рівня професійної компетентності здобувачів освіти. Такий рівень підготовки має відповідати потребам особистості, суспільства, роботодавців та держави загалом, сприяючи підвищенню конкурентоспроможності випускників на сучасному ринку праці *(Федірчик, 2019).*

Водночас забезпечення якості вищої освіти на інституційному рівні передбачає створення в університетах ефективних внутрішніх систем управління якістю. Такі системи мають базуватися на реалізації чітко визначених процедур, механізмів

моніторингу та оцінювання результатів освітньої діяльності, що дозволяють узгоджувати інтереси держави, суспільства, роботодавців і самих здобувачів освіти. Важливим завданням цих систем є також формування культури якості в університетському середовищі, що передбачає постійне вдосконалення освітніх програм, професійний розвиток викладачів та підвищення ефективності управління освітнім процесом *(Sallis, 2003).*

Безперечно, що заклади вищої освіти мають не лише розробляти та впроваджувати ефективні процедури оцінювання якості науково-педагогічної діяльності викладачів, а й створювати необхідні організаційно-педагогічні умови для їхнього професійного розвитку. Забезпечення якості освітньої діяльності неможливе без формування сприятливого освітньо-професійного середовища, яке стимулює викладачів до постійного вдосконалення власної педагогічної майстерності, наукової активності та методичної компетентності.

Сучасний стан розвитку вищої освіти зумовлює розширення функціонального спектра діяльності викладача університету. Сьогодні він виконує не лише навчальну функцію, а й активно реалізує дослідницьку, методичну, розвивальну та виховну діяльність. Викладач виступає організатором освітнього процесу, наставником і фасилітатором навчальної діяльності студентів, сприяючи формуванню їхніх професійних компетентностей, критичного мислення та здатності до саморозвитку. У цьому контексті професіоналізм науково-педагогічних працівників проявляється як у діяльнісному аспекті, що відображає ефективність їхньої педагогічної та наукової роботи, так і в особистісному, який характеризується рівнем мотивації до професійного самовдосконалення, педагогічною культурою та готовністю до інноваційної діяльності. Саме високий рівень професійної компетентності викладача забезпечує відповідність освітнього процесу сучасним вимогам і очікуванням здобувачів освіти щодо отримання якісної фахової підготовки *(Кузмінський, 2007).*

Водночас сучасні суспільні трансформації, розвиток інформаційного суспільства та інтеграція у європейський освітній простір зумовлюють необхідність безперервного професійного вдосконалення науково-педагогічних працівників. Академічна спільнота має постійно оновлювати власні знання, розширювати

професійні компетентності та адаптуватися до нових освітніх викликів. У зв'язку з цим важливим завданням університетів є створення системи підтримки професійного розвитку викладачів, що передбачає впровадження ефективних механізмів мотивації та стимулювання науково-педагогічної діяльності, формування позитивного ставлення до безперервної освіти, а також розвиток інституцій післядипломної освіти та підвищення кваліфікації.

Окремої уваги потребує забезпечення індивідуалізованого підходу до професійного розвитку викладачів, що передбачає врахування їхніх професійних інтересів, наукових пріоритетів і потреб у підвищенні кваліфікації. Важливим напрямом також є підвищення якості підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників у системі аспірантури, яка відіграє ключову роль у формуванні нового покоління викладачів, здатних ефективно здійснювати освітню та наукову діяльність в умовах сучасного університету *(Кремень, Луговий, Семиченко, Таланова та ін., 2010).*

Виходячи з вищезазначеного, професійний розвиток викладача виступає важливим чинником забезпечення якості вищої освіти, а створення в університеті сприятливого освітньо-розвивального середовища стає необхідною умовою формування високого рівня професіоналізму науково-педагогічних кадрів.

З метою створення ефективних умов для професійного розвитку науково-педагогічних працівників у закладах вищої освіти має функціонувати цілісна система управління цим процесом. Така система повинна забезпечувати реалізацію основних управлінських функцій, зокрема діагностування рівня професійної компетентності викладачів, аналіз результатів їхньої діяльності, стратегічне і поточне планування професійного розвитку, організацію відповідних освітніх і науково-методичних заходів, а також контроль і регулювання процесів підвищення професійної майстерності. Реалізація зазначених функцій дозволяє створити цілісний механізм підтримки та стимулювання професійного зростання академічного персоналу, що, своєю чергою, сприяє підвищенню якості освітньої діяльності університету.

На нашу думку, система розвитку професіоналізму науково-педагогічних кадрів в університеті може бути найбільш ефективною за умови функціонування спеціалізованого

структурного підрозділу – Центру забезпечення якості вищої освіти. Важливо, щоб такий центр не обмежувався формальним виконанням адміністративних функцій, а виступав активним організаційно-методичним осередком розвитку академічної спільноти. У цьому контексті Центр забезпечення якості вищої освіти може розглядатися як своєрідне освітньо-розвивальне середовище, що сприяє професійно-особистісному зростанню викладачів та забезпечує координацію діяльності різних структур університету, залучених до процесу підвищення якості освітньої та наукової діяльності.

З позиції розвитку професіоналізму викладачів Центр забезпечення якості вищої освіти доцільно визначати як структурний підрозділ університету, що функціонує як цілісна система взаємопов'язаних і взаємодоповнювальних підсистем. До таких підсистем можуть належати діагностична, інформаційно-аналітична, методична, консультативна, організаційна та моніторингова складові. Їхня взаємодія забезпечує здійснення комплексних процесів діагностики, планування, організації, контролю та коригування професійної діяльності науково-педагогічних працівників.

Водночас діяльність Центру має бути спрямована не лише на оцінювання результатів діяльності викладачів, а й на формування сприятливого освітньо-розвивального середовища, що стимулює їхній професійний та особистісний розвиток. Це передбачає організацію науково-методичного супроводу освітнього процесу, проведення тренінгів, семінарів, програм підвищення кваліфікації, поширення інноваційних педагогічних практик, а також підтримку академічної мобільності та наукової активності викладачів. У такому випадку Центр забезпечення якості вищої освіти виступає важливим інституційним механізмом формування культури якості в університеті та створення умов для безперервного професійного розвитку академічного персоналу.

Центр забезпечення якості вищої освіти в університеті передусім виконує управлінсько-координаційну функцію, спрямовану на організацію ефективної взаємодії між структурними підрозділами закладу освіти та академічною спільнотою. Його діяльність має бути орієнтована на здійснення системної діагностики професійної діяльності науково-педагогічних працівників, упровадження науково-методичного супроводу освітнього процесу,

створення сприятливих умов для професійного саморозвитку викладачів, задоволення їхніх професійних потреб, а також попередження та подолання можливих професійних труднощів. У такому контексті Центр забезпечення якості вищої освіти сприяє підвищенню рівня професіоналізму академічних кадрів та формуванню культури якості в університетському середовищі.

Водночас діяльність такого центру має виходити за межі суто адміністративних функцій. Він повинен виступати інтеграційним середовищем, що поєднує систему управління університетом, професійну діяльність науково-педагогічних працівників, передовий педагогічний досвід, а також здобутки психолого-педагогічної і методичної науки. Така інтеграція створює умови для поширення інноваційних педагогічних практик, розвитку професійної рефлексії викладачів та вдосконалення освітнього процесу загалом, що позитивно впливає на підвищення рівня їхньої професійної компетентності.

У більшості університетів функціонують навчально-методичні центри, діяльність яких переважно зосереджена на методичному забезпеченні освітнього процесу. Натомість Центр забезпечення якості вищої освіти має реалізовувати значно ширший спектр завдань і передбачає зміну традиційної парадигми організації такої діяльності. Його функціонування повинно ґрунтуватися на системній взаємодії різних підсистем, діяльність яких охоплює надання науково-методичної допомоги викладачам, проведення діагностики професійної компетентності, організацію інноваційної педагогічної діяльності, розроблення та впровадження процедур оцінювання якості освітньої діяльності.

Комплексна реалізація цих напрямів діяльності сприятиме створенню в університеті освітньо-розвивального середовища, яке стимулює професійно-особистісний розвиток викладачів, підвищує їхню готовність до інноваційної педагогічної діяльності та забезпечує постійне вдосконалення якості освітнього процесу.

З метою створення сприятливих умов для професійно-особистісного розвитку науково-педагогічних працівників Центр забезпечення якості вищої освіти університету має здійснювати комплекс взаємопов’язаних управлінських і науково-методичних заходів. Насамперед важливим є проведення вхідного моніторингу, спрямованого на визначення реального стану якості науково-

педагогічної діяльності викладачів та рівня сформованості їхнього професіоналізму. Такий моніторинг дозволяє виявити сильні сторони та проблемні аспекти професійної діяльності академічного персоналу, що є підґрунтям для подальшого планування заходів щодо їхнього професійного розвитку.

Важливим напрямом діяльності Центру є також формування стратегічних орієнтирів професійного зростання викладачів, що передбачає визначення цілей, прогнозування можливих результатів і планування відповідних освітніх та науково-методичних заходів. У цьому контексті особливого значення набуває організація розроблення та впровадження системи науково-методичного супроводу професійного розвитку викладачів, яка може включати проведення тренінгів, семінарів, методичних консультацій, обмін передовим педагогічним досвідом, підтримку інноваційної діяльності та розвиток академічної мобільності.

Не менш важливою складовою діяльності Центру є здійснення постійного контролю та коригування рівня професіоналізму викладачів на основі результатів підсумкового (вихідного) моніторингу. Аналіз отриманих результатів дає змогу оцінити ефективність реалізованих заходів, визначити динаміку змін у професійній діяльності науково-педагогічних працівників та своєчасно коригувати стратегію їхнього професійного розвитку.

Водночас важливим є забезпечення комплексного підходу до розв’язання цього завдання на різних організаційних рівнях університету. Зокрема, реалізація заходів із розвитку професіоналізму викладачів має здійснюватися послідовно на рівні кафедри, факультету та університету загалом. Така багаторівнева система управління дозволяє забезпечити узгодженість дій усіх структурних підрозділів закладу вищої освіти та сприяє формуванню єдиного освітнього простору професійного розвитку академічного персоналу.

Важливою умовою ефективності діяльності Центру є також системність і послідовність у реалізації запланованих заходів. Саме системний підхід до організації роботи дозволяє відстежувати динаміку змін у якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, а також оцінювати вплив цих змін на загальний рівень якості освітніх послуг, що надаються

університетом відповідно до вимог основних стейкхолдерів — здобувачів освіти та роботодавців.

До основних ознак ефективного функціонування Центру забезпечення якості вищої освіти в університеті доцільно віднести низку взаємопов'язаних характеристик, що визначають його організаційну структуру, зміст діяльності та результати впливу на професійний розвиток академічного персоналу.

Передусім важливою ознакою діяльності такого Центру є наявність єдиної концептуальної основи, яка передбачає узгодженість його функціонування з чинним законодавством у сфері освіти, зокрема із положеннями Закону України «Про освіту», «Про вищу освіту», а також із європейськими стандартами та рекомендаціями щодо забезпечення якості вищої освіти. Реалізація цієї концептуальної основи здійснюється через дотримання відповідних принципів, підходів і видів діяльності, що визначають стратегічні орієнтири розвитку університету та спрямовані на формування культури якості в освітньому середовищі.

Не менш важливою характеристикою є структурованість і багаторівневість організації діяльності Центру. Це передбачає чітке визначення його структурних складових та ефективну взаємодію між різними рівнями управління освітнім процесом — кафедрою, факультетом і університетом загалом. Така багаторівнева система дозволяє забезпечити послідовність у реалізації заходів щодо професійного розвитку викладачів, а також сприяє узгодженню діяльності різних структурних підрозділів закладу вищої освіти.

Важливою ознакою діяльності Центру є інтегрованість і взаємоузгодженість управлінських процесів, що проявляється у комплексному підході до планування, організації, моніторингу та оцінювання процесу професійного розвитку науково-педагогічних працівників. Завдяки цьому забезпечується координація діяльності різних структур університету, спрямованої на підвищення якості освітньої та наукової роботи викладачів.

Суттєвою характеристикою функціонування Центру є також багатовекторність і варіативність у виборі форм, методів, прийомів і педагогічних технологій професійного розвитку викладачів. Такий підхід дозволяє враховувати індивідуальні освітні потреби академічного персоналу, рівень їхнього професійного досвіду, наукові інтереси та специфіку освітньої

діяльності, забезпечуючи гнучкість і ефективність організації професійного вдосконалення.

Особливе значення у діяльності Центру має створення сприятливого психологічного мікроклімату, який є основою формування позитивного освітньо-розвивального середовища для викладачів. Такий мікроклімат ґрунтується на принципах партнерської взаємодії, взаємоповаги, академічної свободи та підтримки професійних ініціатив викладачів. Саме атмосфера довіри, відкритості та співпраці сприяє активному залученню науково-педагогічних працівників до процесів інноваційного розвитку освітнього процесу та підвищення їхньої професійної мотивації.

Важливою ознакою діяльності Центру є орієнтація на досягнення позитивних кінцевих результатів, що проявляється у професійно-особистісному зростанні викладачів університету. Таке зростання може оцінюватися за різними критеріями та показниками, зокрема рівнем професійної компетентності, педагогічної майстерності, наукової активності, готовності до інноваційної діяльності та здатності забезпечувати якісну підготовку здобувачів вищої освіти. У підсумку діяльність Центру забезпечення якості вищої освіти сприяє формуванню цілісної системи підтримки професійного розвитку викладачів і підвищенню загального рівня якості освітніх послуг, що надаються університетом.

На основі вище проаналізованого, нами розроблена модель Центу забезпечення якості вищої освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича *(див. рис.1)*.

Відповідно до запропонованої моделі функціонування, метою діяльності Центру забезпечення якості вищої освіти університету в контексті професійно-особистісного розвитку викладачів є формування відкритого освітньо-розвивального середовища, яке сприятиме безперервному професійному вдосконаленню науково-педагогічних працівників, а також забезпеченню високого рівня якості освітніх послуг, що надаються закладом вищої освіти. Таке середовище має створювати умови для професійної самореалізації викладачів, розвитку їхніх педагогічних, наукових та методичних компетентностей, а також стимулювати їх до інноваційної діяльності та активної участі у розвитку академічної спільноти університету.

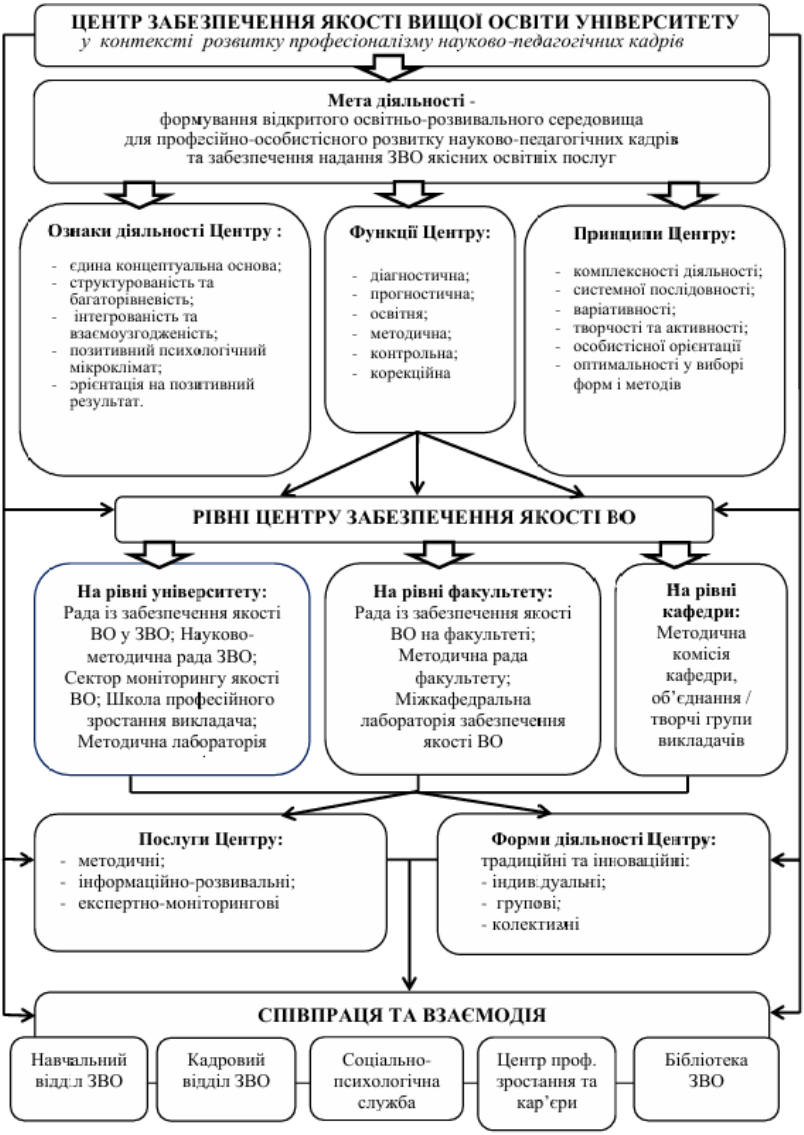


Рис. 1. Модель Центу забезпечення якості вищої освіти університету

На нашу думку, ефективне функціонування Центру забезпечення якості вищої освіти повинно ґрунтуватися на дотриманні низки основоположних принципів, що визначають організацію його діяльності. Передусім важливим є принцип комплексності діяльності, який передбачає взаємодію різних структурних підрозділів університету з метою виявлення професійних потреб викладачів, визначення напрямів їхнього розвитку та планування відповідних заходів. Такий підхід забезпечує всебічне врахування різних аспектів освітньої діяльності, що впливають на якість освітніх послуг і професійний розвиток науково-педагогічних кадрів.

Не менш важливим є принцип системності та послідовності, що передбачає організацію діяльності Центру на основі цілісної системи взаємопов'язаних заходів, спрямованих на поступове підвищення рівня професіоналізму академічної спільноти університету. Реалізація цього принципу забезпечує планомірність і узгодженість усіх заходів, пов'язаних із професійним розвитком викладачів, а також дозволяє відстежувати динаміку їхнього професійного зростання.

Важливим принципом діяльності Центру є також варіативність, що передбачає використання різноманітних форм, методів і технологій професійного розвитку науково-педагогічного персоналу. Це може включати тренінги, семінари, майстер-класи, програми підвищення кваліфікації, участь у наукових і освітніх проєктах, академічну мобільність та інші форми професійного вдосконалення. Така багатоваріантність створює можливості для вибору викладачами найбільш ефективних способів власного професійного зростання.

Суттєве значення має принцип творчості та активної участі самих викладачів у процесі професійного розвитку. Його реалізація передбачає стимулювання педагогів до інноваційної діяльності, обміну досвідом, участі у наукових дослідженнях і розробленні нових освітніх практик. Важливу роль також відіграє принцип особистісної орієнтації, що реалізується через проведення системного моніторингу професійної діяльності викладачів. Зокрема, вхідний моніторинг дозволяє виявити індивідуальні освітні потреби та професійні труднощі, тоді як поточний і підсумковий моніторинг дають змогу оцінити динаміку

професійного розвитку як окремого викладача, так і академічного колективу загалом.

Водночас важливим принципом є принцип оптимальності у виборі форм і методів професійного розвитку, що передбачає надання викладачам можливості самостійно визначати та планувати власну траєкторію професійно-особистісного зростання. Такий підхід сприяє підвищенню мотивації до безперервного професійного вдосконалення, розвитку педагогічної рефлексії та формуванню відповідального ставлення до власної професійної діяльності.

Отже, дотримання зазначених принципів забезпечує ефективну організацію діяльності Центру забезпечення якості вищої освіти університету та сприяє формуванню цілісної системи підтримки професійно-особистісного розвитку науково-педагогічних працівників.

Важливим компонентом запропонованої моделі функціонування Центру забезпечення якості вищої освіти, на наш погляд, є наявність багаторівневої організаційної структури, елементи якої перебувають у тісній взаємодії та забезпечують узгодженість управлінських дій у процесі професійного розвитку науково-педагогічних працівників. Ефективність діяльності Центру значною мірою залежить від налагодженої співпраці різних структурних підрозділів університету, які мають координувати планування, організацію, моніторинг і контроль процесу розвитку професіоналізму викладачів.

У цьому контексті особливого значення набуває багаторівнева система управління професійним розвитком академічного персоналу, що охоплює рівні університету, факультету та кафедри, як це проілюстровано на рис. 2. Такий підхід забезпечує цілісність і послідовність реалізації заходів, спрямованих на підвищення професійної компетентності викладачів, а також сприяє ефективному науково-методичному супроводу цього процесу.

На рівні університету до основних структур, що забезпечують реалізацію політики у сфері підвищення якості освітньої діяльності та професійного розвитку викладачів, доцільно віднести: раду із забезпечення якості вищої освіти, науково-методичну раду університету, відділ моніторингу якості вищої освіти,

методичну лабораторію закладу вищої освіти, а також школу професійного розвитку викладача. Зазначені структури виконують стратегічні та координаційні функції, спрямовані на розроблення політики у сфері забезпечення якості освіти, проведення моніторингових досліджень, організацію методичної підтримки викладачів та створення умов для їхнього професійного зростання.

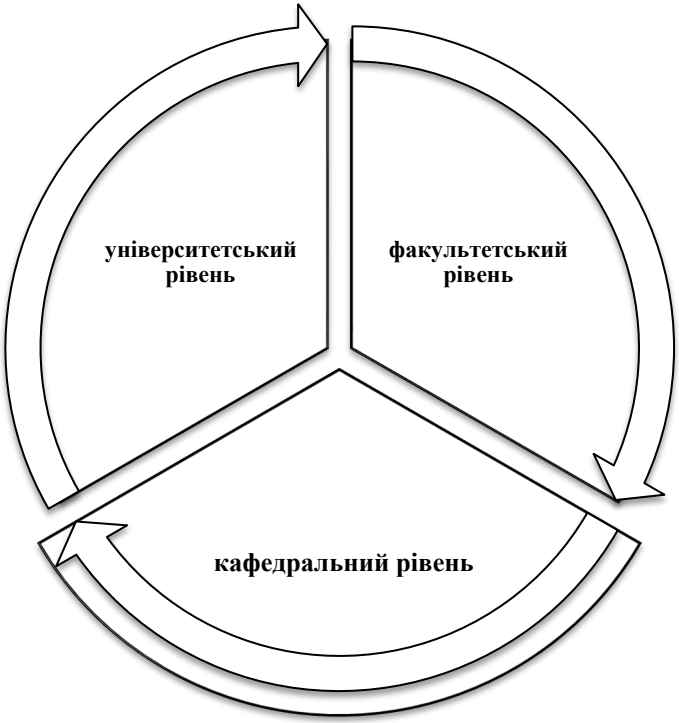


Рис. 2. Багаторівнева система управління професійним розвитком академічного персоналу

На рівні факультету функції координації та підтримки професійного розвитку викладачів можуть здійснювати рада із забезпечення якості вищої освіти факультету, методична рада факультету та міжкафедральна лабораторія забезпечення якості вищої освіти. Ці структурні підрозділи забезпечують адаптацію загальноуніверситетської політики у сфері якості освіти до

специфіки конкретного факультету, координують діяльність кафедр, організовують методичну роботу та сприяють поширенню передового педагогічного досвіду.

На рівні кафедри важливу роль у реалізації процесу професійного розвитку науково-педагогічних працівників відіграють методичні комісії кафедр, а також різноманітні творчі групи чи професійні об'єднання викладачів. Саме на цьому рівні здійснюється безпосередня реалізація заходів щодо вдосконалення педагогічної майстерності викладачів, обговорення результатів освітньої діяльності, обмін професійним досвідом та впровадження інноваційних педагогічних технологій.

Таким чином, функціонування зазначених структур на різних організаційних рівнях університету забезпечує системність і узгодженість діяльності, спрямованої на розвиток професіоналізму науково-педагогічних працівників, а також сприяє формуванню ефективного освітньо-розвивального середовища в університеті.

Центр забезпечення якості вищої освіти університету як важливий структурний підрозділ закладу виконує комплекс взаємопов'язаних функцій, спрямованих на підвищення ефективності освітньої діяльності та професійного розвитку науково-педагогічних працівників. Реалізація цих функцій забезпечує формування цілісної системи управління якістю освітнього процесу та створення сприятливих умов для постійного професійного вдосконалення академічного персоналу.

Однією з ключових є діагностична функція, яка передбачає здійснення системного моніторингу професійної діяльності викладачів у контексті забезпечення якості вищої освіти. Такий моніторинг включає аналіз результатів освітньої діяльності, оцінювання рівня професійної компетентності викладачів, виявлення їхніх професійних потреб, труднощів і потенційних напрямів розвитку. Отримані результати слугують основою для прийняття управлінських рішень щодо вдосконалення освітнього процесу.

Важливу роль відіграє прогностична функція, що передбачає розроблення рекомендацій щодо підвищення рівня професіоналізму викладачів, а також прогнозування перспектив розвитку університету й науково-педагогічних кадрів. У межах цієї функції здійснюється аналіз сучасних тенденцій розвитку

вищої освіти, визначення стратегічних напрямів удосконалення освітньої діяльності та формування довгострокових програм професійного розвитку академічного персоналу з метою забезпечення високої якості освітніх послуг.

Суттєвою складовою діяльності Центру є освітня функція, яка реалізується через ознайомлення викладачів із сучасними інноваціями в галузі освіти, актуальними досягненнями психолого-педагогічної науки, новими педагогічними технологіями та методиками організації освітнього процесу. У межах цієї функції організовуються науково-методичні семінари, тренінги, майстер-класи, професійні школи та інші форми підвищення кваліфікації, що сприяють особистісному й професійному розвитку викладачів та формуванню позитивного іміджу сучасного університетського педагога.

Важливе значення має також методична функція, яка полягає у наданні науково-методичної підтримки викладачам у процесі розроблення та вдосконалення навчально-методичного забезпечення освітніх компонентів. Це охоплює допомогу у підготовці навчальних програм, силабусів, методичних матеріалів, засобів оцінювання результатів навчання, а також рекомендації щодо впровадження інноваційних освітніх технологій.

Не менш значущою є контрольна функція, що передбачає організацію і проведення різних видів контрольних заходів на рівні університету, факультету та кафедри з метою визначення реального стану забезпечення якості вищої освіти. Аналіз результатів таких заходів дозволяє оцінити ефективність освітньої діяльності та визначити напрями подальшого розвитку університету.

У межах діяльності Центру реалізується також корекційна функція, яка спрямована на внесення необхідних змін у професійну діяльність викладачів та роботу структурних підрозділів університету. Така корекція здійснюється на основі результатів моніторингових досліджень і спрямована на підвищення якості освітнього процесу та вдосконалення підготовки здобувачів вищої освіти як майбутніх фахівців.

Важливе місце посідає координаційна функція, що передбачає узгодження діяльності різних структурних підрозділів університету, які беруть участь у забезпеченні якості вищої освіти та професійному розвитку викладачів. Центр виступає

своєрідним інтеграційним механізмом, який забезпечує взаємодію між адміністрацією університету, факультетами, кафедрами та іншими підрозділами, сприяючи формуванню цілісної системи управління якістю освітнього процесу.

Реалізація зазначених функцій Центру забезпечення якості вищої освіти сприяє формуванню ефективної системи підтримки професійного розвитку науково-педагогічних працівників, підвищенню якості освітньої діяльності університету та забезпеченню підготовки конкурентоспроможних фахівців.

Відповідно до запропонованої моделі функціонування Центру забезпечення якості вищої освіти університету, його діяльність передбачає надання комплексу різноманітних послуг, спрямованих на підтримку професійного розвитку науково-педагогічних працівників та підвищення ефективності освітнього процесу. Такі послуги мають багатовекторний характер і можуть бути реалізовані на різних рівнях організації освітньої діяльності університету.

Насамперед важливе місце займають *методичні послуги*, які передбачають надання різних видів консультацій науково-педагогічним працівникам щодо організації освітнього процесу, розроблення та вдосконалення навчально-методичного забезпечення освітніх компонентів, підготовки навчальних програм, силабусів, методичних рекомендацій та засобів оцінювання результатів навчання. Такі консультації сприяють підвищенню педагогічної майстерності викладачів та впровадженню сучасних освітніх технологій у навчальний процес.

Важливим напрямом діяльності Центру є *інформаційно-розвивальні послуги*, що реалізуються через організацію різноманітних освітніх заходів, спрямованих на підвищення професійної компетентності викладачів. До таких заходів належать тренінги, науково-методичні семінари, вебінари, майстер-класи, круглі столи, професійні дискусії та інші форми обміну досвідом. Проведення подібних заходів сприяє поширенню інноваційних педагогічних практик, ознайомленню викладачів із сучасними тенденціями розвитку вищої освіти та формуванню готовності до впровадження новітніх освітніх технологій.

Окреме місце у діяльності Центру займають *соціально-психологічні послуги*, що передбачають надання консультативної

допомоги викладачам із боку психологів і соціальних фахівців. Такі послуги можуть включати психологічне консультування, проведення тренінгів із розвитку комунікативних навичок, управління професійним стресом, профілактики емоційного вигорання, а також застосування корекційних методик, спрямованих на підтримку психологічного благополуччя викладачів. Створення сприятливого психологічного клімату в академічному середовищі є важливою умовою ефективної професійної діяльності науково-педагогічних працівників.

Не менш важливим напрямом роботи Центру є *експертно-моніторингові послуги,* які передбачають проведення експертизи навчально-методичного забезпечення освітніх програм, аналіз науково-методичної продукції викладачів, а також оцінювання ефективності освітнього процесу. У межах цієї діяльності здійснюються різні види моніторингових досліджень, зокрема вхідний, поточний і підсумковий (вихідний) моніторинг. Такі дослідження дозволяють визначити рівень професійної компетентності викладачів, відстежити динаміку їхнього професійного розвитку та своєчасно коригувати освітню діяльність університету відповідно до вимог сучасної системи забезпечення якості вищої освіти.

Комплексне надання зазначених послуг Центром забезпечення якості вищої освіти сприяє формуванню ефективного освітньо-розвивального середовища в університеті, яке забезпечує професійно-особистісне зростання викладачів та підвищення якості освітніх послуг, що надаються закладом вищої освіти.

Для забезпечення ефективного функціонування Центру забезпечення якості вищої освіти у закладі вищої освіти необхідним є формування відповідної нормативно-організаційної бази, яка регламентуватиме його діяльність. Передусім йдеться про розроблення та затвердження системи внутрішніх нормативних документів, що визначатимуть мету, завдання, структуру, основні напрями та механізми діяльності Центру.

До таких документів доцільно віднести, зокрема, Положення про Центр забезпечення якості вищої освіти закладу вищої освіти, у якому мають бути визначені організаційні засади його функціонування, основні функції, повноваження, принципи діяльності та порядок взаємодії з іншими структурними

підрозділами університету. Важливим нормативним документом також є Концепція професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладу вищої освіти, що визначає стратегічні орієнтири та основні напрями підвищення професійної компетентності викладачів, їхнього наукового, педагогічного та методичного вдосконалення.

Окрім зазначених документів, діяльність Центру може регламентуватися іншими внутрішніми нормативними актами, такими як програми підвищення кваліфікації викладачів, положення про систему внутрішнього моніторингу якості освіти, методичні рекомендації щодо розроблення освітніх програм та навчально-методичного забезпечення. Наявність такої нормативної бази забезпечує чітку організацію роботи Центру, узгодженість дій різних структурних підрозділів університету та прозорість процедур забезпечення якості освітньої діяльності.

Таким чином, розроблення та впровадження відповідної нормативної документації створює організаційно-правові передумови для формування ефективної внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти в університеті, сприяє підвищенню рівня професійної діяльності науково-педагогічних працівників і забезпечує надання якісних освітніх послуг.

2. Емпіричне дослідження впливу Центру забезпечення якості освіти на професійний розвиток викладачів в освітньому середовищі університету

У межах проведеного дослідження було здійснено емпіричне вивчення окресленої проблеми, що дозволило визначити ставлення науково-педагогічних працівників до формування внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти в університеті. Основною метою цього етапу дослідження стало з'ясування рівня обізнаності викладачів щодо сутності поняття якості вищої освіти, механізмів її забезпечення та ролі внутрішніх інституцій університету у реалізації відповідних процесів. Окрім цього, важливим завданням було визначення значущості створення в закладі вищої освіти спеціалізованої структури – Центру забезпечення якості вищої освіти, а також

виявлення його потенційного впливу на професійний розвиток викладачів.

Результати дослідження дозволили оцінити рівень усвідомлення науково-педагогічними працівниками актуальності проблеми забезпечення якості освіти як важливого складника сучасної освітньої практики. Водночас було проаналізовано їхні погляди щодо необхідності запровадження внутрішніх механізмів управління якістю освітньої діяльності, які сприяли б підвищенню ефективності освітнього процесу та розвитку професійної компетентності викладачів.

З метою отримання емпіричних даних було застосовано метод анкетування. Для цього було розроблено спеціальну анкету, що містила як закриті, так і відкриті запитання, спрямовані на виявлення рівня обізнаності респондентів із проблематикою забезпечення якості вищої освіти, їхнього ставлення до створення Центру забезпечення якості та оцінювання можливих напрямів його діяльності.

У дослідженні взяли участь 237 науково-педагогічних працівників Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, які представляли різні факультети та кафедри закладу вищої освіти. Така вибірка дозволила отримати репрезентативні результати та сформувати узагальнене уявлення про ставлення академічної спільноти до проблеми забезпечення якості вищої освіти та перспектив створення відповідного структурного підрозділу в університеті.

Аналіз результатів проведеного опитування дозволяє зробити низку узагальнених висновків щодо рівня обізнаності науково-педагогічних працівників із проблематикою забезпечення якості вищої освіти. Зокрема, отримані емпіричні дані свідчать про позитивну динаміку у зростанні рівня поінформованості викладачів щодо означеного питання (див. рис. 3).

Так, встановлено, що протягом останніх років кількість науково-педагогічних працівників, які загалом ознайомлені з проблемою забезпечення якості вищої освіти, зросла на 26,01 %. Це свідчить про підвищення інтересу академічної спільноти до питань удосконалення освітнього процесу та розвитку внутрішніх механізмів управління якістю освіти в університеті.

Водночас результати дослідження показали, що на 28,56 % збільшилася частка викладачів, які розуміють зміст і сутність базових понять, пов'язаних із проблемою забезпечення якості освіти, зокрема таких категорій, як «якість», «якість освіти», «якість вищої освіти» та інші. Це свідчить про поступове формування теоретичного підґрунтя для усвідомленої участі викладачів у процесах забезпечення якості освітньої діяльності.

Крім того, за результатами опитування зафіксовано зростання на 36,72 % кількості науково-педагогічних працівників, які обізнані з європейськими стандартами та рекомендаціями щодо забезпечення якості вищої освіти. Така тенденція може бути пов'язана з активізацією інтеграційних процесів у сфері вищої освіти України та орієнтацією університетів на впровадження європейських підходів до організації освітнього процесу.

Особливо показовим є зростання на 51,95 % частки викладачів, які володіють знаннями щодо вітчизняної нормативно-правової бази, що регламентує функціонування системи забезпечення якості вищої освіти в Україні. Це свідчить про поступове усвідомлення науково-педагогічними працівниками значущості законодавчих та нормативних засад освітньої діяльності, а також про їхнє розуміння власної ролі у практичній реалізації механізмів забезпечення якості освіти.



Рис. 3. Результати емпіричного дослідження стану знань

викладачів про проблему забезпечення кості вищої освіти

Таким чином, результати дослідження підтверджують зростання рівня актуальності проблеми забезпечення якості вищої освіти серед викладачів університету та демонструють підвищення рівня їхньої обізнаності щодо основних теоретичних і нормативних аспектів цього процесу. Це створює сприятливі передумови для подальшого розвитку внутрішньої системи забезпечення якості освіти та активної участі викладачів у її реалізації.

З метою визначення потреб викладачів у професійно-особистісному розвитку респондентам було запропоновано відповісти на запитання, спрямовані на з'ясування їхнього ставлення до необхідності розширення й поглиблення психолого-педагогічних та методичних знань. Такі питання дозволили виявити рівень усвідомлення викладачами важливості безперервного професійного вдосконалення, а також визначити їхню готовність до підвищення педагогічної майстерності та оновлення власного методичного інструментарію в умовах сучасних вимог до якості вищої освіти див. рисунок 4.

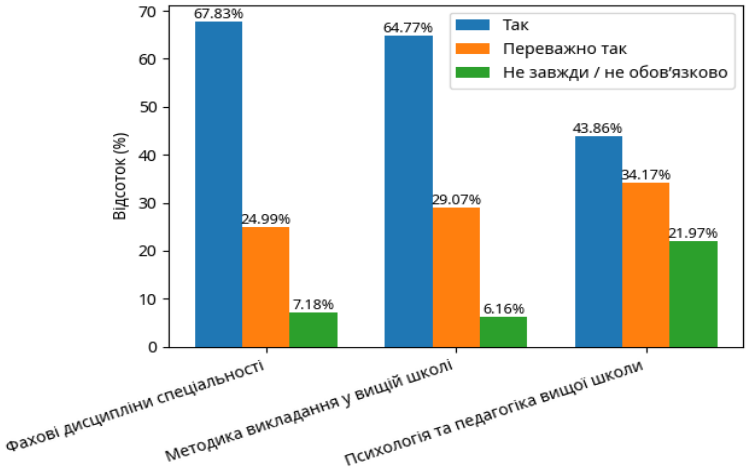


Рис. 4. Результати вивчення думки викладачів щодо їхньої потреби у професійно-особистісному розвитку

Отримані результати дослідження свідчать про виражену потребу більшості науково-педагогічних працівників у постійному розширенні та оновленні професійних знань і навичок у процесі здійснення науково-педагогічної діяльності. Зокрема, встановлено, що 88,9 % викладачів визнають необхідність поглиблення власної професійної підготовки з метою підвищення ефективності освітньої діяльності.

Серед респондентів 58,8 % однозначно зазначили, що мають таку потребу, обравши відповідь «так», тоді як 29,4 % схиляються до думки, що переважно потребують подальшого розширення своїх знань і професійних компетентностей. Водночас лише 11,8 % опитаних вважають, що рівень наявних знань, умінь і професійного досвіду є достатнім для забезпечення якісного викладання навчальних дисциплін.

Зазначені результати свідчать про усвідомлення більшістю викладачів важливості безперервного професійного розвитку як необхідної умови ефективної науково-педагогічної діяльності. Така позиція відповідає сучасній освітній парадигмі «освіти впродовж життя», яка передбачає постійне оновлення професійних компетентностей, вдосконалення педагогічної майстерності та адаптацію викладачів до нових вимог освітнього середовища.

Результати дослідження підтверджують, що науково-педагогічні працівники усвідомлюють значущість професійно-особистісного розвитку як важливого чинника забезпечення якості освітнього процесу, підвищення ефективності викладання та підготовки конкурентоспроможних фахівців у системі вищої освіти.

Щодо визначення важливості та доцільності створення у закладі вищої освіти Центру забезпечення якості вищої освіти, а також його потенційного впливу на підвищення рівня професіоналізму науково-педагогічних працівників, було проведено опитування, результати якого подано нижче. Отримані дані дають змогу оцінити ставлення викладачів до функціонування такого структурного підрозділу та його ролі у підтримці й розвитку їхнього професійного зростання (див. табл.1).

Таблиця 1

Результати опитування викладачів щодо необхідності функціонування Центру забезпечення якості вищої освіти у ЗВО

Запитання	***«Так»***	***Переважно «так»***	***Не вважаю це обов'язковим***
	%	***%***	***%***
Чи вважаєте Ви доцільним функціонування в закладі вищої освіти Центру забезпечення якості вищої освіти?	71,4	19,89	8,71
Чи плануєте Ви особисто користуватися послугами такого Центру для власного професійного розвитку?	52,53	22,95	24,52
Як Ви вважаєте, чи повинен Центр організовувати та координувати процес професійного розвитку викладачів у ЗВО?	48,45	44,37	7,18
Чи погоджуєтеся Ви з тим, що навчально-методична підтримка викладачів у процесі їх професійної діяльності має здійснюватися на різних рівнях (ЗВО – факультет – кафедра)?	60,69	20,91	18,4
Середнє арифметичне	***58,27***	***27,03***	***14,7***

Аналіз результатів опитування засвідчив, що більшість респондентів позитивно оцінюють ідею створення в закладі вищої освіти Центру забезпечення якості вищої освіти. Зокрема, 85,3% викладачів вважають доцільним функціонування такого структурного підрозділу в університеті. Крім того, 75,48% опитаних зазначили, що готові звертатися до Центру з метою отримання консультацій, навчально-методичної підтримки та фахових рекомендацій, які сприятимуть удосконаленню їхньої професійної діяльності.

Водночас значна частина респондентів (81,6%) наголошує на важливості організації діяльності Центру на різних рівнях функціонування закладу вищої освіти — кафедральному, факультетському та університетському. Такий підхід, на думку викладачів, сприятиме більш ефективній координації процесів професійного розвитку, поширенню кращих педагогічних практик та підвищенню якості освітнього процесу загалом.

Отримані результати свідчать про усвідомлення науково-педагогічними працівниками важливості інституційної підтримки їхнього професійного розвитку та підтверджують актуальність створення в закладах вищої освіти спеціалізованих структур, діяльність яких спрямована на забезпечення якості освітнього процесу. Функціонування такого Центру може стати важливим чинником підвищення професійної компетентності викладачів, удосконалення організації освітньої діяльності та розвитку внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти.

Висновки

На основі здійсненого теоретико-методологічного аналізу наукових джерел та результатів проведеного експериментального дослідження встановлено, що рівень якості вищої освіти та ефективність освітньої діяльності закладів вищої освіти значною мірою зумовлюються професійною компетентністю й результативністю професійної діяльності викладачів вищої школи. Саме рівень їхньої фахової підготовки, педагогічної майстерності, здатності до інноваційної діяльності, постійного професійного саморозвитку та вдосконалення освітніх практик визначає якість організації освітнього процесу та результативність підготовки здобувачів вищої освіти. Підвищення професіоналізму науково-педагогічних працівників виступає одним із ключових чинників забезпечення якості вищої освіти та ефективного функціонування сучасного закладу вищої освіти.

На сучасному етапі розвитку системи вищої освіти перед університетами постає важливе стратегічне завдання формування та ефективного функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Важливу роль у реалізації цього процесу має відігравати Центр забезпечення якості вищої освіти, який виступає ключовим осередком організації, координації та супроводу діяльності, спрямованої на підвищення якості освітнього процесу.

З позицій розвитку професіоналізму викладача та вдосконалення його професійної діяльності такий Центр доцільно розглядати як структурний підрозділ закладу вищої освіти, що функціонує як цілісна система взаємопов'язаних і взаємоузгоджених підсистем (діагностичної, інформаційної, аналітичної,

методичної тощо). Зазначені підсистеми забезпечують здійснення комплексу управлінських і організаційно-педагогічних процесів, зокрема діагностування, планування, організацію, моніторинг, контроль та корекцію якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників.

Крім того, діяльність Центру спрямовується на створення сприятливого освітньо-розвивального середовища в університеті, що передбачає забезпечення науково-методичного супроводу, поширення інноваційних освітніх практик, підтримку професійного зростання викладачів та стимулювання їхнього безперервного особистісного і професійного розвитку. У такому контексті Центр забезпечення якості вищої освіти виступає важливим інституційним механізмом підвищення ефективності освітньої діяльності та розвитку кадрового потенціалу закладу вищої освіти.

Діяльність Центру забезпечення якості вищої освіти має бути спрямована на формування та підтримку цілісного освітньо-розвивального середовища, що сприятиме професійному й особистісному зростанню науково-педагогічних працівників. Саме ці фахівці безпосередньо забезпечують підготовку здобувачів вищої освіти — майбутніх компетентних фахівців, тому підвищення рівня їхнього професіоналізму є важливою умовою забезпечення якості освітнього процесу та результативності освітньої діяльності університету.

Ефективність функціонування такого Центру повинна ґрунтуватися на низці провідних принципів, серед яких: комплексність і цілісність діяльності, системність і послідовність організації професійного розвитку викладачів, варіативність змісту та форм роботи, стимулювання творчої активності науково-педагогічних працівників, особистісно орієнтований підхід, а також оптимальність у доборі методів і форм науково-методичної підтримки.

У межах своєї діяльності Центр має реалізовувати комплекс взаємопов'язаних функцій, зокрема діагностичну (виявлення потреб та рівня професійної компетентності викладачів), прогностичну (визначення перспектив і напрямів професійного розвитку), освітню та методичну (організація навчально-методичної підтримки, поширення інноваційного

педагогічного досвіду), контрольну й корекційну (моніторинг результативності професійної діяльності та вдосконалення освітніх практик). Реалізація цих функцій сприятиме підвищенню ефективності професійної діяльності викладачів, розвитку їхньої педагогічної майстерності та зміцненню внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти.

Результати проведеного емпіричного дослідження підтверджують, що, на думку більшості викладачів, створення в закладах вищої освіти Центрів забезпечення якості вищої освіти є доцільним та актуальним. Такі Центри розглядаються респондентами як важливий структурний підрозділ університету, діяльність якого має бути спрямована на координацію процесів, пов'язаних із забезпеченням якості освітньої діяльності, а також із підтримкою та стимулюванням особистісно-професійного зростання науково-педагогічних працівників, які безпосередньо здійснюють підготовку здобувачів вищої освіти та надають освітні послуги.

Водночас результати проведеного дослідження не претендують на вичерпне вирішення проблеми забезпечення якості вищої освіти та розвитку професіоналізму науково-педагогічних кадрів. З огляду на складність і багатовимірність означеної проблематики, подальших наукових розвідок потребують питання підготовки викладачів до реалізації політики забезпечення якості відповідно до європейських стандартів і рекомендацій у сфері вищої освіти, а також формування інституційної готовності закладів вищої освіти до проходження процедур акредитації освітніх програм. Перспективним напрямом дослідження може стати також розроблення ефективних механізмів професійного розвитку викладачів, спрямованих на удосконалення освітньої діяльності та інтеграцію вітчизняної системи вищої освіти до європейського освітнього простору.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бобровський М.В., Горбачов С.І., Заплотинська О.О., Ліннік О. О. (2021). Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. 2-ге видання, перероб. і доп. — Київ, Державна служба якості освіти, 350 с

2. Бусел, В.Т. (Ред.). (2009). Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250 000 слів. К. ; Ірпінь : Перун.

3. Величко, О. Г., Пинчук, С.Й. (2003) Якість освіти – проблеми й перспективи. *Проблеми освіти*, 2003, 34, 282–286.

4. Гришко, С., Дробко, Т., Кайкова, О. (Ред.) (2014). Від контролю до культури якості: перезавантаження процесів забезпечення якості в українській вищій школі. Львів : Манускрипт.

5. Закон України «Про вищу освіту» (2014). [Електронний ресурс] Взято з: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.

6. Кайдалова, Л. Г. Управління та забезпечення якості освіти у вищих навчальних закладах. *Проблеми освіти*, 2007, 53, 16-19.

7. Кремень, В.Г. (Ред.). (2010). Біла книга національної освіти України. К. : Інформаційні системи.

8. Кузьмінський, А. І. (2007). Розвиток педагогічної майстерності викладача вищої школи в умовах неперервної полікультурної освіти. Черкаси: ЧДПУ.

9. Петришин, Р. І, Іванчук, М. Г., Федірчик, Т. Д. (2014). Забезпечення якості вищої освіти: європейський досвід та реалії українського класичного університету. Чернівці : Чернівецький національний університет.

10. Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. (2019) Взято з: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19#Text).

11. Федірчик ,Т., Олійник, М., Тимчук, Л. (2018). Науково-методичний центр університету в системі забезпечення якості професійного розвитку викладачів. *Наука і освіта*, 4. 5-16

12. Шелюк, Л. Якість освіти як пріоритет її розвитку в Україні. *Вища освіта України*, 2014, 1, 72-79.

13. A. Wilson, H. Barrar & Fung, I. (2007) Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Retrieved from: http://educationcounts.edcentre.govt.nz/goto/BES

14. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communique of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve (2009). Retrieved from: http://www.bologna2009benelux.org.

15. The Qualifications Framework of European Higher Education Area. Retrieved from: http://www.ond.vlaanderen.be/.

16. Turning Education Structures in Europe. 2nd Edition. (2008). Retrieved from: http://tuningunideusto.org/.

17. Sallis Edward. (2003). Total quality management in education. London.

18. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). K.: CS Ltd.

РОЗДІЛ 2

СТРАТЕГІЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Віталія ДІДУХ, доктор філософії (PhD), асистент кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна

ORCID: 0009-0009-0886-3277

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА

У статті розкрито сутність та значення педагогіки партнерства в умовах сучасних освітніх трансформацій і реалізації Концепції Нової української школи. Проаналізовано теоретичні засади партнерської взаємодії та окреслено інноваційні підходи до її впровадження в початковій освіті, зокрема в умовах цифровізації та інклюзії. Особливу увагу приділено трансформації ролі вчителя як фасилітатора, коуча та рівноправного партнера освітнього процесу. Представлено результати констатувального дослідження готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації ідей педагогіки партнерства. Виявлено високий рівень ціннісного усвідомлення принципів партнерства за наявності дефіциту практичних і методичних навичок. Зроблено висновок про необхідність посилення практичної підготовки до упровадження партнерської взаємодії в освітньому середовищі початкової школи.

The article reveals the essence and significance of partnership pedagogy in the context of contemporary educational transformations and the implementation of the New Ukrainian School Concept. The theoretical foundations of partnership interaction are analyzed, and

innovative approaches to its implementation in primary education are outlined, particularly under conditions of digitalization and inclusion. Special attention is paid to the transformation of the teacher's role as a facilitator, coach, and equal partner in the educational process. The results of a diagnostic study on the readiness of future primary school teachers to implement the ideas of partnership pedagogy are presented. A high level of value-based awareness of partnership principles is identified alongside a lack of practical and methodological skills. The study concludes that there is a need to strengthen practical training for the implementation of partnership interaction in the primary school educational environment.

Вступ

У сучасних умовах стрімкої соціокультурної трансформації та цифровізації освіти актуальним стає питання пошуку ефективних моделей взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Педагогіка партнерства, яка ставить у центрі уваги рівноправну співпрацю вчителя, учня, батьків та громади, потребує переосмислення та адаптації до викликів XXI століття – інклюзії, персоналізації навчання, зміни ролей учасників освітнього процесу та широкого впровадження інформаційно-комунікаційних технологій. Саме тому дослідження інноваційних підходів до реалізації педагогіки партнерства має значну теоретичну й практичну вагу.

Теоретичне підґрунтя педагогіки партнерства в українському освітньому просторі нерозривно пов'язане з реформою Нової української школи (НУШ). Ключові принципи та концептуальні засади партнерської взаємодії знайшли своє відображення у працях таких провідних українських науковців та методологів, як О. Я. Савченко, Н. М. Бібік, О. В. Овчарук, які активно розробляли методологію формування ключових компетентностей та створення сприятливого освітнього середовища (Савченко, 2018), (Бібік, 2018). Дослідники наголошують, що партнерство є не просто стилем спілкування, а системоутворюючим чинником, який трансформує роль учителя з транслятора знань на фасилітатора й коуча. Філософсько-педагогічні аспекти суб'єкт-суб'єктної взаємодії глибоко розкриті у дослідженнях І. Д. Беха, який акцентує увагу на особистісно орієнтованому

підході та вихованні відповідальної, автономної особистості (Бех, 2018).

Проблематика партнерства у контексті організаційно-управлінських аспектів та розвитку освітньої політики розглядалася В. Г. Кременем, який аналізував стратегії розвитку освіти в Україні (Кремень, 2019). Роль громади та соціального капіталу у побудові партнерських відносин між закладом освіти, батьками та суспільством досліджувалася О. В. Сухомлинською (Сухомлинська, 2018)

Особливої актуальності набувають дослідження, що стосуються впровадження педагогіки партнерства в специфічні освітні контексти, зокрема в інклюзивне середовище. Важливість партнерства як умови формування фахових компетентностей майбутніх спеціалістів у сфері інклюзивної освіти, як зазначено у наявних джерелах, ґрунтовно проаналізована Т. В. Кравчинською. Роботи дослідниці підкреслюють, що успішна інклюзія можлива лише за умови тісної та рівноправної співпраці всіх членів команди супроводу: педагогів, асистентів, корекційних фахівців та батьків (Кравчинська, 2023). Це вимагає від усіх учасників готовності до спільного планування, постійної комунікації та розподіленої відповідальності.

Інноваційний аспект реалізації педагогіки партнерства, пов'язаний із цифровою трансформацією, досліджувався такими вченими, як С. В. Литвинова та В. Ю. Биков, які аналізували вплив інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) на освітній процес. Науковці вивчали застосування цифрових інструментів та інтерактивних технологій для формування програмних компетентностей, що, у свою чергу, є основою для реалізації партнерства. Оскільки цифрові платформи та штучний інтелект стають «третім партнером» в освітньому процесі, дослідники акцентують на необхідності розвитку цифрової культури та етичних аспектів взаємодії з технологіями.

Міжнародний науковий контекст пропонує цінні моделі реалізації партнерства. Наприклад, досвід Фінляндії (Т. Хелсінг, Й. Валкарі) демонструє, як високий рівень автономії школи та довіри до вчителя, підкріплений мінімальною бюрократією, створює сприятливі умови для партнерства між учителем, учнем та батьками. Європейські дослідження (зокрема, роботи А. Харгайвза, М.

Фуллана) зосереджені на концепції «професійних навчальних спільнот» (PLC), де вчителі виступають рівноправними партнерами у спільному конструюванні знань та методичних підходів. Ці моделі підтверджують, що успішне партнерство вимагає інституціоналізованої підтримки та культури довіри.

Отже, в межах сучасної педагогічної науки поняття «педагогіка партнерства» трактується як системоутворювальний принцип освітнього процесу, що забезпечує суб'єкт-суб'єктну взаємодію між усіма його учасниками та сприяє формуванню довіри, відповідальності й академічної доброчесності.

Таким чином, інноваційні підходи до реалізації педагогіки партнерства базуються на синтезі класичних гуманістичних ідей української педагогіки, вимог НУШ, а також адаптації міжнародного досвіду щодо інтеграції технологій та інклюзії. Наявні наукові напрацювання закладають міцний теоретико-методологічний фундамент для переходу до практичних, структурно-функціональних моделей, що є головною метою нашого дослідження. Враховуючи наявні напрацювання, науково-практичні моделі партнерської взаємодії часто залишаються фрагментованими або не враховують синергетичного впливу цифрових інструментів, міжсекторної кооперації та сучасних підходів до формування професійної діяльності вчителя. У педагогічній практиці відсутні цілісні концептуальні рішення, які поєднували б методичні, технологічні та організаційні інструменти для сталого впровадження партнерства в різних освітніх контекстах (початкова школа, середня освіта, позашкільні практики). Це обумовлює потребу у системному дослідженні, яке б запропонувало нові підходи, методики та інструменти для практичної реалізації партнерської моделі.

Інноваційні підходи уможливлюють інкорпорацію (включення, вбудовування або об'єднання одного елемента в інший з метою утворення цілісної системи) педагогіки партнерства як критерію оцінки якості освітнього процесу та інструментарію навчання менеджменту, наприклад, під час інституційного аудиту закладу освіти. Це вимагає чіткого розуміння природи явища партнерства та уявлення про те, як розподіляти відповідальність між усіма учасниками освітнього процесу. Таким чином, інноваційність полягає у систематизації методів, що забезпечують

прозорість, підзвітність та створення середовища взаємної довіри, що є необхідною умовою для глибокого вкорінення партнерських відносин.

1. Теоретико-методологічний аналіз трансформації партнерської взаємодії в системі освіти

Педагогіка партнерства визначає: «істинно демократичний спосіб співпраці педагога і дитини. Її філософські засади ґрунтуються на безумовній рівності у праві на повагу, довіру, доброзичливе ставлення і взаємну вимогливість, не відкидаючи різниці в їхньому життєвому досвіді та знаннях. Ключові ідеї педагогіки партнерства охоплюють довіру у відносинах, діалог, взаємодію та взаємоповагу» (Нова українська школа, 2016).

Особистість учня в рамках педагогіки партнерсва розглядається як відкрита динамічна система, що має мотиваційну спрямованість, емоційну сферу, стиль мислення та спосіб спілкування. Повага до особистості та її індивідуальності є фундаментальною передумовою. Доброзичливість і позитивне ставлення з боку освітян є головною умовою забезпечення освіти. Психологічну основу педагогіки партнерства складають суб'єкт-суб'єктні стосунки – співпраця двох рівноправних суб'єктів, що є оптимальним типом взаємин для освітнього процесу (Нова українська школа, 2016).

До реалізації ідей педагогіки партнерства ведуть два основні методологічні шляхи, які демонструють різне розуміння механізмів досягнення рівності.

Перший шлях, який можна назвати «романтичним», базується на високому рівні емоційної залученості та безумовній любові до дитини, як це пропонував В. Сухомлинський. У цьому випадку вчитель наближується до дитини за рахунок великої любові та поваги, «схиляючись до її рівня» (Сухомлинська, 2018). Цей шлях, хоч і є ідеалістичним, має значні обмеження: не всі педагоги готові до такого стилю стосунків, і не всі діти повірять у свою «рівність» з учителем, якщо вона не підкріплена інституційними механізмами (Сухомлинська, 2018).

Другий шлях, що є інноваційним та більш стійким для системного впровадження, – це шлях розподілу функцій вчителя та

учня й організація їхньої співпраці. У цій моделі рівноправність досягається через структуру діяльності. Функція вчителя полягає в ретельній підготовці навчального завдання (задачі) та продумуванні ходу її вирішення. Функція учня – на добровільних засадах прийняти запропоновану задачу як свою і самостійно її вирішувати. У такому випадку обидва учасники навчання і виховання є рівноправними суб'єктами діяльності, і ніхто ні над ким не застосовує влади.

Важливою перевагою функціонального шляху є його масштабованість. Навіть якщо педагог не має достатнього запасу «любові до дітей», він може побудувати навчання так, щоб дитина почувала себе вільною і забувала, що в класі є «наглядач». Це інституціоналізує рівність, переводячи її з площини емоційного стану в площину структури освітнього процесу.

Для наочного порівняння цих моделей у контексті ключових засад, наведемо таблицю 1.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз моделей педагогічної взаємодії

Аспект взаємодії	**Традиційна модель (Суб'єкт-Об'єктна)**	**Педагогіка Партнерства (Суб'єкт-Суб'єктна)**
Філософська основа	підпорядкування, трансляція знань	діалог, довіра, рівноправність
Роль вчителя	єдине джерело знань, контролер.	фасилітатор, коуч, організатор співпраці
Функціональна рівність	учень – об'єкт впливу	розподіл функцій та самостійне вирішення задач
Ціль процесу	передача суми знань (формування виконавця)	особистісний розвиток, формування компетентної, відповідальної особистості

Аналізуючи Концепцію НУШ (2016) педагогіка партнерства вимагає залучення всіх учасників освітнього процесу, включаючи

учнів, вчителів, батьків, адміністрацію та місцеву громаду. Ефективна взаємодія цих суб'єктів створює синергію, необхідну для особистісного розвитку учасників освітнього процесу.

В умовах педагогіки партнерства роль вчителя суттєво трансформується. Педагог перестає бути лише транслятором знань. Його місія – порушити цікавість, самодіяльність і самоосвіту учня. Його переваги полягають не у віці чи владі, а в життєвому досвіді, знаннях та чесно зароблено моральному авторитеті. Тому вважаємо за доцільно окреслити нові ролі педагога в системі партнерської взаємодії, що зумовлені переходом від репродуктивної до гуманістичної моделі освіти. Як зазначає провідний український дослідник І. Бех (2018), виховання особистості можливе лише на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, де педагог відмовляється від авторитарного тиску на користь духовного когнітивного партнерства. У цьому контексті ролі педагога зазнають суттєвих трансформацій, перетворюючись на багатогранний інструментарій супроводу учня:

Фасилітатор та «дизайнер емоцій»: За засадами О. Савченко: «Сучасний урок у початковій школі має перетворюватися на майстерню, де вчитель-модератор керує груповою динамікою, створюючи умови для самостійного конструювання знань» (Савченко, 2018). Це передбачає не лише організацію дискусій, а й управління емоційним станом класу, перетворюючи навчальні труднощі на захопливі інтелектуальні виклики.

Педагог як рівноправний партнер: Важливою ознакою інноваційної моделі партнерства є демонстрація педагогом стратегії «lifelong learning» (навчання впродовж життя) як фундаментальної професійної цінності. У межах суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчитель відкрито визнає власну позицію активного дослідника, який не лише транслює знання, а й постійно збагачується новим досвідом у процесі комунікації з вихованцями. Спираючись на ідеї О. Сухомлинської (2018) про діалогізм виховання, ми розглядаємо цей аспект як інструмент подолання традиційної дидактичної ієрархії та перехід до моделі «зворотного наставництва» (reverse mentoring).

Особливої актуальності цей підхід набуває у сфері цифрової взаємодії. Сучасні учні часто демонструють вищий рівень операційної грамотності у використанні новітніх ІТ-інструментів

та штучного інтелекту. Визнання вчителем цінності цифрового досвіду своїх учнів дозволяє:

– *Актуалізувати суб'єктну позицію учня:* дитина усвідомлює власну компетентність, що сприяє зростанню пізнавальної мотивації та відчуттю відповідальності за спільний результат.

– *Деконструктувати авторитарну модель:* відмова від образу «непогрішного джерела знань» на користь образу «досвідченого коуча-практика» сприяє розбудові психологічного простору довіри (Fullan, 2023).

– *Створити живу модель саморозвитку:* через власну відкритість до нового знання педагог формує в молодших школярів ціннісну установку на самоосвіту як безперервний процес.

Таким чином, принцип «lifelong learning» стає дієвим механізмом солідаризації зусиль учителя та учня, де цифрова компетентність вихованців інтегрується в освітній процес як цінний ресурс професійного зростання всього колективу

Ментор та коуч (навігатор потенціалу): Спираючись на дослідження Т. Десятової (2012), ми спостерігаємо трансформацію контролю у підтримку. Коуч не дає прямих вказівок, а через систему відкритих запитань допомагає дитині усвідомити власні сильні сторони, що стимулює розвиток «зони найближчого розвитку» та формує внутрішню мотивацію до успіху (Десятова, 2012; Hargreaves & Fullan, 2012).

Учень у цій системі перетворюється з пасивного об'єкта на активного дослідника. За українською концепцією дитиноцентризму, така зміна позиції дозволяє дитині брати відповідальність за власні навчальні досягнення, розвиваючи емоційний інтелект та вольову саморегуляцію (Джонсон & Джонсон, 2009; Колупаєва, 2009).

Нова філософія батьківства: від глядачів до соратників. У сучасній школі батьки виступають як стратегічні стейкхолдери. Як підкреслює Дж. Епштейн (2018), співпраця «батьки–вчитель–учні» базується на принципі педагогіки емпатії, де родина є добровільним спільником освітнього процесу, створюючи єдиний ціннісний простір для розвитку дитини (Епштейн, 2018; Hargreaves & Fullan, 2012).

Інноваційні форми взаємодії сьогодні виходять за межі традиційних зборів, перетворюючи школу на відкриту екосистему:

Цифрове партнерство: Використання інтерактивних платформ та ШІ-інструментів (модель SAMR) дозволяє перетворити рутинне інформування на живий діалог. Це створює «віртуальну громаду», де батьки та вчителі в реальному часі координують зусилля (Пуентедура, 2014).

Лабораторія спільних сенсів: Замість формальних заходів впроваджуються психологічні тренінги, родинні хакатони та заходи з розвитку життєстійкості (resilience), що робить школу центром тяжіння для всієї громади (Епштейн, 2018).

Для забезпечення прозорості цих взаємин Міністерство освіти і науки України рекомендувало впроваджувати Меморандум співпраці. Цей документ закріплює цінності партнерства на інституційному рівні, створюючи систему «прозорих стін» через загальні збори та координаційну раду. Це мінімізує конфліктні ризики та вибудовує довіру як центральний елемент партнерських взаємин (Бех, 2018; Епштейн, 2018).

Отже, трансформація ролі педагога в умовах партнерства вимагає переосмислення класичної дидактичної парадигми. Роль учителя-фасилітатора не обмежується лише супроводом; вона передбачає створення «екологічного» освітнього простору, де емоційна безпека стає фундаментом для інтелектуального розвитку. Фасилітація в початковій школі мінімізує страх помилки, перетворюючи її на інструмент пізнання, а не об’єкт критики.

Паралельно з цим, коучинговий підхід дозволяє реалізувати стратегію «навчання через запитування». На відміну від традиційного інструктажу, коучинг у взаємодії з молодшими школярами спрямований на розвиток їхньої метакогнітивної обізнаності – здатності розуміти власні процеси мислення. Це формує в учнів суб'єктну позицію: вони стають не об’єктами педагогічного впливу, а активними архітекторами власного освітнього маршруту. У такій системі координат учитель виступає не як єдине джерело істини, а як досвідчений навігатор у розгалуженому інформаційному полі.

Інноваційні підходи реалізації педагогіки партнерства вимагають глибокої інтеграції сучасних технологій, які не лише

підвищують ефективність навчання, але й підтримують суб'єкт-суб'єктні відносини.

Досліджуючи аспекти цифровізації в межах педагогіки партнерства, варто погодитися з думкою А. В. Шульги про те, що цифрова компетентність учителя є фундаментом для створення сучасного освітнього середовища, яке забезпечує новий рівень взаємодії між усіма учасниками навчального процесу. Це дозволяє вчителю ефективніше виконувати роль фасилітатора, використовуючи зрозумілі дітям технологічні інструменти для побудови конструктивного діалогу (Шульга, 2024).

Розвиток світових навчальних платформ (Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams, Zoom) формує принципово новий освітній простір, де дистанційне та змішане навчання є необхідним елементом. Впровадження цифрових інструментів та інтерактивних технологій значно підвищує рівень та ефективність засвоєння навчальної інформації.

Цифрові технології розширюють можливості взаємодії через чати, електронну пошту, дискусійні дошки та групові активності, а також дозволяють вчителям скоротити час на підготовку планів і презентацій, замінюючи їх візуальною інфографікою, відео та аудіо матеріалами. Застосування цих інструментів, зокрема Canva, активізує творчий потенціал учнів, розвиває критичне мислення та мотивує до активної роботи.

Один із найбільш значущих інноваційних напрямків – використання інтелектуальних чатів-помічників, заснованих на технологіях штучного інтелекту, для розробки навчальних матеріалів нового рівня. Застосування ШІ відкриває нові широкі можливості та суттєво змінює підхід до проведення занять.

Роль ШІ у педагогіці партнерства не обмежується лише генерацією контенту. ШІ оптимізує рутинні завдання педагога (контроль засвоєння матеріалу, створення тестів), дозволяючи вчителю більше часу приділяти персоналізованій роботі, фасилітації та побудові партнерських відносин. Це підсилює трансформацію ролі вчителя зі «знаннєвого транслятора» на коуча.

Однак застосування ШІ ставить підвищені вимоги до професійної кваліфікації педагога. Учитель повинен мати не лише високий рівень володіння комп'ютерними технологіями, але й високий професійний та науковий рівень. Це необхідно для контролю за надійністю

та науковою значущістю інформації, отриманої за допомогою ШІ, що є ключовою умовою збереження авторитету вчителя як рівноправного, але досвідченого партнера.

Інтеграція технологій штучного інтелекту (ШІ) в освітній процес початкової школи відкриває новий вимір педагогіки партнерства. У цьому контексті інноваційність полягає не лише у використанні адаптивних платформ для персоналізації навчання, а й у формуванні нової етики взаємодії. Партнерство проявляється у спільному критичному аналізі контенту, генерованого ШІ, що зближує позиції вчителя та учня перед викликами цифрової епохи.

Використання ШІ-інструментів (наприклад, для створення індивідуалізованих завдань або візуалізації складних концептів через Canva чи Midjourney) дозволяє вчителю делегувати рутинні операції технологіям, вивільняючи ресурс для глибинного міжособистісного спілкування з класом. Таким чином, цифровізація не дистанціює суб'єктів навчання, а навпаки – створює передумови для гуманізації освіти через вивільнення часу на емпатію, підтримку та спільну творчість

У нашому дослідженні не можемо оминути, що педагогіка партнерства також є основою для успішної реалізації інклюзивної освіти. Вона сприяє створенню сприятливого середовища для навчання та розвитку кожного учня, незалежно від індивідуальних особливостей, ґрунтуючись на принципі спільної відповідальності всіх учасників за успіх.

Адже, особливого значення педагогіка партнерства набуває в контексті інклюзивної освіти, де вона виступає не просто методичним прийомом, а фундаментальною умовою реалізації права кожної дитини на якісну та доступну освіту. Взаємодія між учителем, асистентом учителя, фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) та батьками дитини з особливими освітніми потребами (ООП) має базуватися на принципі командної солідарності.

Як коректно зазначає дослідниця О. Є. Гордійчук, що ефективна інклюзія можлива лише за умови створення єдиного корекційно-розвиткового простору, де кожен учасник команди супроводу чітко усвідомлює свою роль, але водночас діє у синергії з іншими. У такій моделі партнерство виходить за межі класичного уроку та перетворюється на розширену мережу

підтримки, що охоплює як когнітивну, так і соціально-емоційну сфери життєдіяльності учня (Гордійчук, 2022).

Важливу роль у забезпеченні ефективної командної взаємодії відіграють інноваційні освітні технології, які не лише модернізують навчальний процес, а й слугують інструментами налагодження сталого партнерства між усіма учасниками освітнього середовища. Їх використання сприяє підвищенню прозорості комунікації, узгодженості педагогічних дій, а також індивідуалізації освітніх і корекційно-розвиткових маршрутів дитини з особливими освітніми потребами. Саме через інтеграцію цифрових, інтерактивних та інтелектуальних рішень формується єдиний інклюзивний простір співпраці, орієнтований на потреби кожного учня.

Узагальнення зазначених підходів зумовлює необхідність їх структурованого подання, що дає змогу цілісно осмислити функціональне призначення інноваційних технологічних інструментів у контексті партнерської взаємодії. З метою впорядкування та наочного представлення ключових типів інновацій, відповідних їм інструментів і партнерських функцій, доцільно звернутися до табличної форми викладу. Саме така форма дозволяє простежити взаємозв'язок між технологічними рішеннями та їхнім внеском у забезпечення ефективної співпраці між учасниками освітнього процесу, тому для систематизації ключових інноваційних інструментів та їхніх партнерських функцій, наводимо в таблиці 2.

Подані в таблиці інноваційні технологічні інструменти демонструють багатовимірний характер сучасного освітнього партнерства, у межах якого технології виконують не лише допоміжну, а й організаційно-стратегічну функцію. Цифрові платформи забезпечують координацію спільної діяльності та безперервність комунікації, створюючи відкритий і структурований освітній простір. Інструменти штучного інтелекту розширюють можливості індивідуалізації та підвищують ефективність професійної діяльності педагогів, сприяючи адаптації освітнього процесу до різних потреб і темпів навчання. Водночас інтерактивні методи посилюють соціальний вимір партнерства, формуючи здатність до співпраці, спільного ухвалення рішень і відповідального ставлення до колективного результату. У сукупності ці

інновації створюють цілісну модель технологічно опосередкованої взаємодії, орієнтованої на підвищення якості освітнього процесу.

Таблиця 2

Інноваційні технологічні інструменти та їхня роль у партнерстві

Тип інновації	**Конкретні інструменти / методи**	**Партнерська функція та ціль**
Цифрові платформи	Moodle, Google Classroom, Zoom, Canva	створення спільного, прозорого, доступного освітнього простору; підтримка змішаного навчання
Штучний Інтелект (ШІ)	інтелектуальні чати-помічники	оптимізація підготовки педагогів; персоналізація навчання; підтримка індивідуальних траєкторій
Інтерактивні методи	проєктне навчання, симуляції, групова робота	формування навичок командної роботи, вирішення конфліктів, спільної відповідальності

Впровадження педагогіки партнерства незважаючи на її стратегічну важливість, стикається з низкою викликів. Ключова перешкода полягає у необхідності зміни світогляду педагогів та батьків. Перехід від ієрархічної, авторитарної системи, що панувала десятиліттями, до культури довіри та рівності є складним психологічним і організаційним процесом.

Системні проблеми включають:

– *Недостатня професійна підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах партнерських відносин*. Вчителі повинні освоювати нові методики спільної роботи, щоб створити середовище підтримки та співпраці.

– *Нерегулярне залучення батьків* до освітнього процесу та недостатня їхня активність.

– *Культурні та соціальні бар'єри.* Впровадження педагогіки партнерства може наштовхнутися на суперечності між

традиційними освітніми практиками, які часто підтримують індивідуальність, та новими методами, що акцентують на співпраці та колективній відповідальності.

2. Констатувальне дослідження та стратегічні орієнтири впровадження інноваційних моделей партнерства

З метою підтвердження чи спростування зазначеної вище проблеми, а саме готовності майбутніх учителів початкової школи до впровадження інноваційних підходів для реалізації педагогіки партнерства нами проведено констатувальне дослідження.

Актуальність даного дослідження зумовлена низкою стратегічних та системних викликів, які стоять перед сучасною освітньою системою в контексті впровадження педагогіки партнерства.

Ключова стратегічна важливість полягає у необхідності кардинальної зміни світогляду як педагогів, так і батьків. Перехід від традиційної ієрархічної, авторитарної моделі, яка панувала десятиліттями, до культури довіри, взаємоповаги та рівності між усіма учасниками освітнього процесу (вчителями, учнями, батьками) є складним психологічним та організаційним процесом. Це вимагає формування нового типу професійних та особистих відносин, що є критично важливим для створення якісного, орієнтованого на здобувача освіти.

Для успішного впровадження інноваційних підходів майбутні вчителі початкової школи повинні не просто знати, а й опанувати нові методики спільної роботи та набути практичної готовності створювати середовище підтримки та співпраці.

Мета дослідження полягає у вивченні готовності майбутніх вчителів до впровадження інноваційних підходів реалізації педагогіки партнерства. Результати опитування дозволять ідентифікувати прогалини в існуючій системі підготовки та розробити ефективніші програми для формування у студентів необхідних компетентностей, що є фундаментом успішної професійної діяльності вчителя нової української школи.

Дослідження проводилося у формі анонімного онлайн-опитування. Загальна кількість респондентів, які взяли участь в опитуванні, склала 30 осіб.

Вибірку склали студенти, які здобувають вищу освіту за спеціальністю Початкова освіта та є потенційними суб'єктами впровадження інноваційних освітніх практик. До вибірки увійшли:

- студенти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (4 курс, кількість респондентів – 20)

- студенти другого (магістерського) рівня вищої освіти (5 курс, кількість респондентів – 6, 6 курс – 4 здобувача освіти).

Залучення студентів обох рівнів навчання дозволило отримати комплексне уявлення про рівень готовності на різних етапах професійної підготовки.

Аналіз відповідей перше питання опитування: *Як Ви оцінюєте рівень власного розуміння концепції педагогіки партнерства?* засвідчив досить високий, але переважно середній рівень самооцінки розуміння концепції педагогіки партнерства.

Таблиця 3

Аналіз питання «*Як Ви оцінюєте рівень власного розуміння концепції педагогіки партнерства?*»

Варіант відповіді	Кількість респондентів	Відсоток (%)
Високий	12	**40%**
Середній	18	**60%**
Початковий	0	0%
Всього	**30**	**100%**

Це свідчить про те, що більшість майбутніх фахівців вже знайомі з основними принципами та ідеями, але, ймовірно, відчувають потребу в поглибленні теоретичних знань та/або практичних навичок.

Значна частина респондентів – 40% – оцінили своє розуміння як високий рівень. Це вказує на наявність у значної частини студентів глибоких знань щодо теоретичних засад та інноваційних підходів, що лежать в основі партнерської взаємодії.

Відсутність початкового рівня є позитивним показником, який підтверджує, що концепція партнерства є інтегрованою у освітній процес підготовки вчителів.

Отримані дані демонструють, що студенти-майбутні вчителі початкової школи загалом готові до сприйняття та впровадження ідей педагогіки партнерства. Однак, переважання середнього рівня (60%) підкреслює необхідність зосередити

увагу на практичній підготовці та формуванні стійких навичок реалізації партнерських відносин, що є ключовим викликом для зміни світогляду, як зазначалося в актуальності дослідження.

Питання 2: *На яких принципах, на Вашу думку, ґрунтується педагогіка партнерства відповідно до Концепції НУШ? (можна обрати кілька варіантів)* мало на меті оцінити теоретичні знання студентів щодо засад педагогіки партнерства у контексті Нової української школи. Результати демонструють високий рівень обізнаності респондентів з ключовими принципами:

Таблиця 4

Аналіз другого питання опитування
«На яких принципах, на Вашу думку, ґрунтується педагогіка партнерства відповідно до Концепції НУШ? (можна обрати кілька варіантів)»

Принцип	Отриманий відсоток (%)	Оцінка (кількість з 30)
Повага до особистості	**93%**	28
Діалог та взаєморозуміння	**90%**	27
Довіра у взаєминах	**87%**	26
Педагогіка співробітництва та підтримки	83%	25
Добровільність та партнерська взаємодія	77%	23
Прозорість і відкритість спілкування	73%	22
Розподілене лідерство	67%	20

Переважна більшість студентів чітко визначила ключові гуманістичні принципи, що лежать в основі взаємин. Понад 87% респондентів обрали такі елементи, як «Повага до особистості» (93%), «Діалог та взаєморозуміння» (90%) та «Довіра у взаєминах» (87%). Це свідчить про те, що майбутні вчителі засвоїли ціннісно-смислові орієнтири Концепції НУШ.

Високі показники отримали також варіанти, що стосуються безпосередньо освітньої взаємодії: «Педагогіка співробітництва та підтримки» (83%) та «Добровільність та партнерська

взаємодія» (77%). Це підтверджує розуміння студентами практичного виміру партнерства.

Найменший, хоча все ще високий, відсоток отримала «Розподілене лідерство» (67%). Це може вказувати на те, що принцип розподіленого лідерства – як складний організаційний та психологічний процес, що вимагає зміни ієрархічної системи (згідно з актуальністю), – потребує більш детального опрацювання під час професійної підготовки.

Результати другого питання свідчать про те, що студенти добре теоретично підготовлені щодо засад педагогіки партнерства. Проте, невелике відхилення у виборі принципу розподіленого лідерства підтверджує, що саме системні організаційні аспекти можуть бути найбільш складними для майбутнього впровадження.

Питання 3: Які інноваційні підходи для реалізації ідей педагогіки партнерства Вам доводилося використовувати під час практики? (можна обрати кілька варіантів)

Дане питання мало на меті оцінити рівень практичної готовності студентів та їхній досвід застосування сучасних методик, які сприяють партнерській взаємодії (співпраця, діалог, спільна діяльність). Отримані результати відображають середній рівень впровадження інновацій, з акцентом на поширених цифрових та проєктних технологіях (табл. 5).

Найчастіше студенти використовували ті інструменти, які є найбільш доступними та універсальними: «Використання цифрових ресурсів» (90%) та «Метод проєктів» (80%). Високий показник проєктної роботи є особливо важливим, оскільки вона безпосередньо формує навички командної співпраці та розподіленої відповідальності – ключових елементів педагогіки партнерства.

Середній рівень використання (67%) таких підходів, як гейміфікація та інтерактивні платформи, підтверджує, що студенти активно застосовують інструменти для підвищення залученості та діалогу на уроці, але це ще не стало універсальною практикою для всіх.

Найнижчі показники отримали підходи, які вимагають специфічних знань, ресурсів або системного підходу: «Портфоліо учня» (50%) та, особливо, «Елементи AR/VR» (10%). Низький

показник щодо портфоліо може свідчити про те, що інструменти партнерської оцінки та спільного планування розвитку учня в процесі інтеграції в практичну підготовку. А елементи AR/VR поки що залишаються недоступними або непріоритетними для більшості студентів під час проходження практики, що звісно і пов'язано з матеріальним забезпеченням самих закладів освіти.

Результати свідчать про те, що студенти мають позитивний досвід використання інноваційних методик, які підтримують партнерство (проєкти, цифрові інструменти).

Таблиця 5

Аналіз третього питання опитування
Які інноваційні підходи для реалізації ідей педагогіки партнерства Вам доводилося використовувати під час практики? (можна обрати кілька варіантів)

Інноваційний підхід	**Отриманий відсоток (%)**	**Оцінка (кількість з 30)**
Використання цифрових ресурсів (відео, презентації, онлайн-сервіси)	**90%**	27
Метод проєктів (командна чи парна робота)	**80%**	24
Гейміфікація (ігрові елементи на уроці)	70%	21
Використання інтерактивних платформ (LearningApps, Kahoot!, Quizizz тощо)	67%	20
Портфоліо учня	50%	15
Елементи AR/VR	10%	3

Однак, для переходу від середнього до високого рівня готовності необхідно посилити увагу до тих практик, які вимагають більшої системності та ініціативи у взаємодії.

Питання 4: Які труднощі виникали у Вас під час впровадження принципів педагогіки партнерства? (можна обрати кілька варіантів). Дане питання дає змогу виявити ключові перешкоди, з якими стикаються студенти при спробі реалізувати ідеї партнерства на практиці. Отримані результати відображають очікувані виклики, пов'язані як з практичним досвідом, так і з організаційними умовами (табл. 6).

Таблиця 6

Аналіз четвертого питання опитування
Які труднощі виникали у Вас під час впровадження принципів педагогіки партнерства? (можна обрати кілька варіантів)

Труднощі	Отриманий відсоток (%)	Оцінка (кількість з 30)
Недостатній досвід роботи з дітьми	**83%**	25
Труднощі в організації групової роботи	**77%**	23
Обмежений час на уроці	70%	21
Низький рівень мотивації учнів	60%	18
Недостатня підтримка з боку вчителя	53%	16
Відсутність необхідних технічних засобів	33%	10
Недостатній рівень цифрової грамотності (власний)	10%	3

Найбільш значущими труднощами є ті, що пов'язані з недостатнім досвідом роботи з дітьми (83%) та труднощами в організації групової роботи (77%). Ці результати підтверджують тезу про необхідність зміни світогляду та освоєння нових методик спільної роботи. Адже партнерство є перш за все процесом, який вимагає високих організаційних навичок і практичного напрацювання.

Високий відсоток відповідей про обмежений час на уроці (70%) та недостатню підтримку з боку вчителя (53%) вказує на те, що реалізації партнерства перешкоджають також системні проблеми, які потребують уваги адміністрації та методичних умінь.

Натомість, власна недостатня цифрова грамотність (10%) та відсутність технічних засобів (33%) виявилися найменш критичними труднощами. Це узгоджується з результатами питання 3, де студенти вже продемонстрували активне використання цифрових ресурсів.

Основна перешкода на шляху впровадження педагогіки партнерства лежить не стільки у сфері технічних засобів, скільки у сфері психологічної та практичної готовності (недостатній

досвід) та організаційно-методичних труднощах (організація групової роботи, час на уроці). Це підкреслює актуальність фокусу на професійній підготовці педагогічних кадрів до роботи в умовах партнерських відносин.

Питання 5: На Вашу думку, які умови є найбільш важливими для ефективної реалізації педагогіки партнерства в початковій школі? (можна обрати кілька варіантів). Дане питання мало на меті визначити пріоритети студентів щодо умов, які необхідно створити для успішного впровадження партнерства, як ключового елементу Концепції НУШ. Отримані результати демонструють, що студенти найбільше цінують психологічний комфорт та системну підтримку, а також активну взаємодію з батьками (табл 7).

Таблиця 7

Аналіз п'ятого питання опитування
На Вашу думку, які умови є найбільш важливими для ефективної реалізації педагогіки партнерства в початковій школі? (можна обрати кілька варіантів)

Умова	Отриманий відсоток (%)	Оцінка (кількість з 30)
Доброзичлива атмосфера та психологічна безпека	**97%**	29
Активна взаємодія між учителем та учнями	**93%**	28
Участь батьків у освітньому процесі	**87%**	26
Підтримка адміністрації школи	83%	25
Наявність якісного методичного забезпечення	73%	22
Наявність чітких правил і домовленостей у класі	67%	20
Використання інноваційних цифрових інструментів	47%	14

Абсолютна більшість студентів визнала «Доброзичливу атмосферу та психологічну безпеку» (97%) та «Активну взаємодію між учителем та учнями» (93%) як найважливіші умови. Це

свідчить про глибоке розуміння того, що партнерство є передусім культурою довіри та рівності, а не просто набором методик.

Високий відсоток відповідей про важливість «Участі батьків у освітньому процесі» (87%) підтверджує, що студенти усвідомлюють необхідність подолання ієрархії не лише в класі, але й у трикутнику «учень-учитель-батьки», що є одним із ключових викликів, зазначених у розділі актуальності.

Значущими були також обрані умови, що стосуються системного забезпечення, зокрема «Підтримка адміністрації школи» (83%) та «Наявність якісного методичного забезпечення» (73%). Це корелюється з труднощами, які були виявлені у Питання 4 (недостатня підтримка, обмежений час).

Найменший відсоток отримав варіант відповіді «Використання інноваційних цифрових інструментів» (47%). Це свідчить про те, що студенти вважають технології лише допоміжним засобом, а не основною умовою ефективності партнерства.

Майбутні вчителі початкових класів, котрі пройшли опитування чітко розставляють пріоритети, віддаючи перевагу людиноцентричним, психологічним та системно-організаційним умовам над суто технологічними. Це вказує на їхню готовність до зміни світогляду та розуміння комплексної природи педагогіки партнерства.

Питання 6: Яких знань або навичок Вам не вистачає для впевненого застосування інноваційних підходів педагогіки партнерства? Це питання має пряме діагностичне значення для системи підготовки, оскільки дозволяє студентам самостійно визначити слабкі місця у своїй професійній компетентності (табл 8).

Переважна більшість студентів чітко вказала на брак «Практичних навичок». Це є найбільш вагомим результатом і підтверджує системну проблему, зазначену в актуальності дослідження, – недостатня професійна підготовка до роботи в умовах партнерських відносин, які вимагають нових методик спільної роботи.

Високий показник щодо потреби у «Методичному забезпеченні» свідчить про те, що студенти потребують не лише загальної теорії, а й конкретних методичних рекомендацій, сценаріїв та алгоритмів реалізації партнерства, зокрема у складних аспектах, як-от організація групової роботи та взаємодія з батьками.

Таблиця 8

Аналіз шостого питання опитування
Яких знань або навичок Вам не вистачає для впевненого застосування інноваційних підходів педагогіки партнерства?

Дефіцит	Отриманий відсоток (%)	Оцінка (кількість з 30)
Практичних навичок	**87%**	26
Методичного забезпечення	**77%**	23
Підтримки наставника	60%	18
Доступу до технічних засобів	30%	9
Цифрової грамотності	17%	5

Потреба у «Підтримці наставника» також є значущою. Це вказує на те, що навіть маючи знання, студенти відчувають брак супроводу та менторства при переході від ієрархічної до партнерської системи взаємодії.

Потреба у «Цифровій грамотності» (17%) та «Доступі до технічних засобів» (30%) є найменшою. Це підтверджує, що для студентів головна перешкода – це людиноцентричний та організаційний аспект, а не технологічний, як нами вищезазначено.

Основний дефіцит, який усвідомлюють майбутні вчителі, лежить у сфері практичної реалізації та методичного забезпечення. Це вимагає від закладів вищої освіти перегляду змісту практик та посилення акценту на формуванні діяльнісних компетентностей для роботи в умовах довіри та рівності.

Питання 7: Як Ви оцінюєте власну загальну готовність застосовувати інноваційні технології для реалізації педагогіки партнерства? Це питання ми включили в опитування з метою з'ясування оцінки впевненості студентів у використанні сучасних технологій, які можуть слугувати інструментом для побудови партнерських відносин (залучення, діалог, спільна робота) (табл. 9).

Більшість респондентів (57%) оцінили свою готовність як частково готову (готова). Це свідчить про те, що студенти мають базові знання та навички використання інноваційних цифрових інструментів (як показало Питання 3), але, ймовірно, потребують подальшого систематичного впровадження цих технологій у повноцінний партнерський освітній процес.

Таблиця 9

Аналіз питання опитування
Як Ви оцінюєте власну загальну готовність застосовувати інноваційні технології для реалізації педагогіки партнерства?

Варіант відповіді	***Отриманий відсоток (%)***	***Оцінка (кількість з 30)***
Частково готовий (готова)	***57%***	*17*
Повністю готовий (готова)	***40%***	*12*
Не готовий (готова)	*3%*	*1*
Всього	***100%***	***30***

Значний відсоток (40%) студентів вважають себе повністю готовими застосовувати технології для партнерства. Це підтверджує, що цифрова грамотність не є критичною перешкодою (Питання 4), а технології інтегровані в процес підготовки.

Мінімальна кількість респондентів (3%) висловила неготовність. Це вказує на те, що цифрова компетентність є переважно сформованою на рівні, достатньому для початку професійної діяльності.

Студенти демонструють високу загальну впевненість у своїй технологічній готовності. Проте, переважання часткової готовності вказує на те, що фокус під час підготовки має бути зміщений із простого навчання використання інструментів на методику їх ефективного застосування саме для реалізації принципів партнерства, що зазначено в Концепції НУШ.

Відкрите питання, щодо пропозицій дозволило респондентам висловити свої особисті спостереження та сформулювати практичні пропозиції, що значно доповнюють кількісні дані та підкреслюють найболючіші точки у підготовці. Отримані відповіді демонструють високу свідомість студентів щодо системних проблем.

Основна частина пропозицій стосується безпосереднього подолання дефіциту практичних навичок, який був визначений у Питанні 6 (табл.10).

Таблиця 10

Аналіз відкритого питання опитування

Категорія пропозицій	Зміст відповідей
Симуляція та кейси	*«Потрібно більше **практичних тренінгів** у поєднанні з лекціями. Бажано розігрувати реальні ситуації (кейси) з конфліктами в класі або складною взаємодією з батьками.»*
Методичний інструментарій	*«Не вистачає **готових покрокових методик** для організації партнерської роботи. Ми знаємо, що треба робити, але не знаємо, як це правильно організувати в 40-хвилинному уроці (організаційні труднощі з Питання 4).»*
Спостереження та аналіз	*«Збільшити кількість годин **аналізу уроків досвідчених вчителів**, які дійсно впроваджують партнерство, щоб бачити не лише теорію, але й її практичну реалізацію.»*

Взаємодія з батьками та адміністрацією (65% відповідей)

Студенти усвідомлюють, що педагогіка партнерства не обмежується класом, що підтверджує важливість, зазначену в Питання 5 (табл.11).

Таблиця 11

Аналіз відкритого питання опитування

Категорія пропозицій	Зміст відповідей
Робота з батьками	*«Необхідно навчити, **як правильно будувати діалог** з батьками, які мають авторитарний світогляд. Це найскладніший виклик (зміна світогляду, з актуальності).»*
Підтримка наставників	*«Вчителі-наставники на практиці часто повертаються до **традиційних ієрархічних методів**. Потрібна єдина політика підтримки партнерства з боку адміністрації школи та вишу.»*

Технології як інструмент діалогу (20% відповідей)

Менша частина відповідей, що корелюється з низьким дефіцитом цифрових навичок (Питання 6), зосереджена на використанні технологій (табл.12).

Таблиця 12

Аналіз відкритого питання опитування

Категорія пропозицій	Зміст відповідей
Гейміфікація	*«Чудово, що викладачі використовують гейміфікацію не просто для розваги, а для **формування спільної відповідальності** та командної роботи.»*
Цифрові платформи	*«Потрібно більше знати про використання закритих освітніх платформ для **прозорого спілкування** та **обміну ресурсами** з батьками та учнями.»*

Міркування студентів цілком підтверджують ключові висновки кількісного аналізу: основний бар'єр для впровадження педагогіки партнерства лежить у площині практичних, методичних та організаційних аспектів, що вимагають зміни як світогляду, так і системи підготовки.

Детальний аналіз отриманих емпіричних даних свідчить про наявність певного когнітивного дисонансу в професійній свідомості майбутніх педагогів. Високий показник пріоритетності «поваги до особистості» (93,3%) на фоні нижчих показників готовності до «спільного оцінювання» та «розподіленого лідерства» (66,7%) вказує на те, що студенти сприймають партнерство переважно через призму гуманістичних ідеалів, але відчувають труднощі з їхньою практичною інструменталізацією.

Це свідчить про необхідність переходу від декларативного партнерства до функціонального. Низький рівень залученості майбутніх учителів до використання технологій та складних інструментів аналітики даних підтверджує припущення, що цифрова компетентність сприймається фрагментарно. Відтак, розвиток готовності до партнерства має відбуватися через подолання «технологічного бар’єру» та формування навичок модерації дискусій у цифрових та змішаних середовищах. Результати дослідження акцентують увагу на тому, що партнерство — це не лише етична категорія, а й складний методичний конструкт, який потребує від учителя здатності делегувати частину владних повноважень учнівській спільноті

Отже, здійснюючи загальний аналіз відповідей 30 студентів спеціальності Початкова освіта засвідчив дуальний характер готовності майбутніх учителів: *високе теоретичне усвідомлення цінностей партнерства при значному дефіциті практичних та організаційних навичок, що необхідні для подолання ієрархічної системи.*

Висновки підтверджують успішність формування ціннісно-смислових орієнтирів партнерства та високий рівень технологічної обізнаності як інструментарію реалізації ідей.

Студенти повністю приймають цінності партнерства та демонструють високий рівень розуміння концепції, що є фундаментальною умовою для зміни світогляду.

Найважливішою умовою ефективності педагогіки партнерства визначено «Доброзичливу атмосферу та психологічну безпеку» (97%), що вказує на розуміння партнерства як культури відносин.

Студенти демонструють високу впевненість у своїй технологічній готовності (40% повністю готові, 57% частково готові).

Найчастіше на практиці застосовувалися саме ті підходи, які опосередковано сприяють партнерству: «Використання цифрових ресурсів» (90%) та «інтерактивних платформ» (67%). Це свідчить про те, що інноваційні технології сприймаються і використовуються як дієвий засіб для організації діалогу, підвищення залученості, спільної діяльності та прозорості комунікації з учнями, ефективно допомагаючи реалізовувати ідеї педагогіки партнерства.

Попри технологічну готовність, найбільші перешкоди лежать у площині практичної, методичної та організаційної готовності:

Аналіз отриманих емпіричних даних свідчить про наявність окремих аспектів професійної підготовки, які, на думку респондентів, потребують подальшого розвитку. Зокрема, значна частка опитаних відзначає актуальність поглиблення практичних умінь та удосконалення методичного супроводу освітнього процесу, що підкреслює важливість збалансування теоретичної й практичної складових підготовки.

У контексті практичної діяльності респонденти звертають увагу на певні організаційні труднощі, пов’язані з реалізацією групових форм роботи, а також на потребу розширення досвіду

взаємодії з різними суб'єктами освітнього процесу. Отримані результати дозволяють розглядати ці показники як орієнтири для подальшого вдосконалення змісту та форм професійної підготовки.

Високий рівень усвідомлення значущості участі батьків в освітньому процесі засвідчує сформованість відповідних ціннісних установок у студентів. Водночас результати опитування вказують на доцільність посилення уваги до розвитку комунікативних і соціально-психологічних компетентностей, необхідних для ефективної взаємодії в різноманітних комунікативних контекстах. Майбутні вчителі початкової школи усвідомлюють стратегічну важливість педагогіки партнерства, ефективно володіють інноваційними технологіями як засобом її реалізації, але їхня готовність до впровадження залишається частковою. Для забезпечення повної професійної готовності необхідне посилення підготовки, що має фокусуватися на формуванні конкретних методичних навичок з організації складних форм спільної роботи та подоланні комунікативних бар'єрів із батьками, що вимагає глибокої системної зміни в освітньому процесі.

На основі висновків дослідження *(дефіцит практики, проблеми з організацією та комунікацією з батьками)* ми пропоную рекомендацій для закладів вищої освіти.

Ця схема візуалізує необхідні напрями корекції професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, щоб подолати виявлені системні виклики *(рис. 1)*.

Рекомендації структуровані за трьома ключовими векторами, які безпосередньо відповідають найбільшим дефіцитам, визначеним студентами: *практичні навички, методичне забезпечення та комунікація.*

Практична готовність, даний блок рекомендацій спрямований на подолання критичного дефіциту практичних навичок та вміння організовувати спільну роботу, що було визначено як головна перешкода

Необхідно інтегрувати в освітній процес симуляцію та кейс-метод, збільшуючи кількість годин на педагогічні задачі та симуляції реальних педагогічних ситуацій (наприклад, розв'язання конфліктів у групі). Це дозволить сформувати навички швидкої реакції та ефективної організації групової роботи у

партнерському форматі. Надзвичайно важливо сфокусуватися на *формуванні принципу розподіленого лідерства* через впровадження обов'язкових завдань, де студенти мають продемонструвати використання інструментів партнерської оцінки (портфоліо, спільне визначення критеріїв).

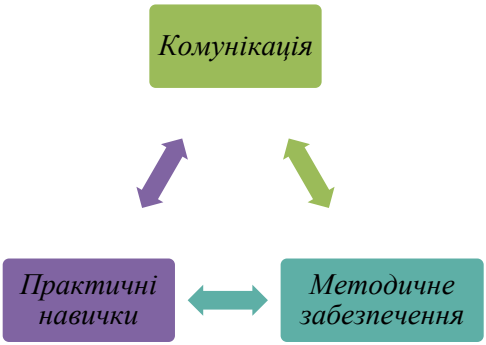


Рис 1. Ключові вектори корекції професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Методичне забезпечення та інструментарій, як один із напрямків вдосконалення, яке має бути конкретним та алгоритмізованим.

Ключовим кроком є створення банку партнерських методик – електронного ресурсу, що містить готові методичні рішення, сценарії уроків та покрокові інструкції (чек-листи) для впровадження інновацій. Такий банк допоможе студентам долати обмежений час на уроці та спрощувати планування. Рекомендовано акцентувати увагу на *інтеграції технологій*, навчаючи студентів не просто інструментам, а методиці їх використання для організації співпраці (спільне редагування, партнерська рефлексія), що сприятиме посиленню діалогу та прозорості. Важливим є *передбачення системного впровадження*, розробляючи навчальні модулі з урахуванням системних бар'єрів (як адаптувати партнерські методики під наявні адміністративні вимоги).

Третій блок, це комунікація націлений на подолання найбільшого комунікативного бар'єру – взаємодії з батьками,

необхідної для успішної зміни світогляду всіх учасників освітнього процесу.

Необхідно впровадити тренінги із залучення батьків, що включають спеціалізоване навчання з ненасильницької комунікації та ведення складного діалогу. Це дозволить набути навичок конструктивної взаємодії та перетворення конфлікту на співпрацю. Важливим елементом є партнерські зустрічі – організація освітніх семінарів, присвячених форматам рівноправних зустрічей (спільне планування проєктів, батьківські хаби), для формування культури прозорої комунікації. На практиках має бути запроваджена менторська підтримка, вимагаючи від студентів проведення мінімум трьох партнерських заходів за участю батьків під наглядом наставника.

Таким чином, систематизація результатів проведеного дослідження дозволила визначити пріоритетні інноваційні підходи, впровадження яких у освітній процес закладу вищої освіти сприятиме якісній підготовці майбутніх учителів до партнерської взаємодії. У таблиці 13 нами деталізовано відповідність між виявленими труднощами студентів та конкретними інноваційними інструментами, що пропонуються для їх подолання.

Таблиця 13

Інноваційні підходи та практичний інструментарій формування партнерської взаємодії майбутніх учителів

Інноваційний підхід	Напрям реалізації (на основі виявлених дефіцитів)	Практичний інструментарій та методи
Технологічний (Цифровізація та ШІ)	Подолання недостатнього досвіду використання ІТ-інструментів для партнерської взаємодії.	Використання ШІ для персоналізації завдань; спільні цифрові дошки (Padlet, Miro) для проектної роботи «учень-учитель-батьки».
Суб'єкт-суб'єктний (Фасилітативний)	Трансформація ролі вчителя з «контролера» у «фасилітатора» для нівелювання страху перед нестачею досвіду.	Навчання технік ненасильницького спілкування (НС), активного слухання та фасилітації дискусій у малих групах.

Колаборативно-діяльнісний	Розвиток вміння організовувати групову роботу, що є проблемним для майбутніх учителів.	Метод «Jigsaw» (ажурна пилка), командні квести, використання методики «Peer-to-peer» (рівний-рівному).
Інклюзивно-орієнтований	Створення безпечного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) на засадах рівності.	Моделювання інклюзивних кейсів, розробка ІПР (індивідуальних програм розвитку) у партнерстві з асистентом вчителя та батьками.
Рефлексивно-діагностичний	Впровадження інноваційних форм оцінювання замість традиційного контролю.	Впровадження електронних портфоліо, технік формувального оцінювання «3-2-1» та рефлексивних щоденників.
Менеджмент комунікацій	Навчання стратегіям взаємодії з батьками як рівноправними учасниками освітнього процесу.	Тренінги «Партнерські батьківські збори», спільне створення «Хартії/Меморандуму класу» через онлайн-платформи.

Здійснимо більш детальніший аналіз вище окресленої таблиці.

Наведена таблиця систематизує інноваційні підходи до підготовки майбутніх учителів у контексті розвитку партнерської взаємодії між учнями, педагогами та батьками, з урахуванням виявлених емпіричних дефіцитів і відповідного практичного інструментарію.

Таблиця відображає системну модель впровадження інноваційних підходів у процес професійної підготовки майбутніх учителів, спрямовану на формування педагогіки партнерства та подолання виявлених професійно-комунікативних і методичних дефіцитів. Кожен із представлених підходів корелює з конкретним напрямом реалізації, визначеним на основі результатів констатувального дослідження, та має відповідний практичний

інструментарій, що забезпечує його прикладну реалізацію в освітньому процесі.

Технологічний підхід (цифровізація та штучний інтелект) зосереджений на подоланні обмеженого досвіду використання інформаційно-комунікаційних технологій у контексті партнерської взаємодії, що було зафіксовано лише у 10% опитаних студентів. Даний підхід передбачає інтеграцію цифрових сервісів та інструментів штучного інтелекту у навчальний процес з метою персоналізації освітніх завдань, адаптації темпу та рівня складності навчального матеріалу до індивідуальних потреб здобувачів освіти. Науковим підґрунтям тут виступає модель SAMR Рубена Пуентедури, яка описує рівні трансформації навчання через цифровізацію, а також теорія конективізму Джорджа Сіменса, де навчання розглядається як процес створення мереж. Використання спільних цифрових платформ (зокрема Padlet, Miro) забезпечує організацію проєктної діяльності у тристоронньому форматі «учень – учитель – батьки», що сприяє формуванню цифрової культури, розвитку навичок колективного планування та підвищенню рівня прозорості освітнього процесу.

Суб'єкт-суб'єктний (фасилітативний) підхід орієнтований на переосмислення педагогічної взаємодії як партнерської, що ґрунтується на визнанні автономності та рівнозначності всіх учасників освітнього процесу. Його впровадження зумовлене необхідністю зниження рівня професійної тривожності та страху, пов'язаного з нестачею практичного досвіду, який виявлено у 83% респондентів. Реалізація підходу базується на гуманістичній концепції Карла Роджерса, який визначав роль учителя як фасилітатора, що створює середовище довіри. Це передбачає цілеспрямоване формування фасилітативної компетентності майбутніх учителів через опанування технік ненасильницького спілкування, активного слухання, емпатійної взаємодії та ведення діалогічних дискусій у малих групах. В українській науці цей підхід корелює з ідеями Івана Беха щодо особистісно орієнтованого виховання, що забезпечує перехід від авторитарної моделі навчання до демократичної.

Колаборативно-діяльнісний підхід спрямований на розвиток умінь організації групової та командної діяльності, що є суттєвим професійним дефіцитом майбутніх педагогів. У межах

цього підходу навчальний процес структурується як спільна діяльність, у якій результат досягається шляхом взаємодії та взаємозалежності учасників, що відповідає принципам кооперативного навчання Девіда та Роджера Джонсонів. Застосування методу «Jigsaw» (ажурна пилка) забезпечує диференціацію ролей та відповідальності, командні квести стимулюють активну пізнавальну діяльність, а методика «Peer-to-peer» сприяє розвитку навичок горизонтального навчання, взаємооцінювання та рефлексії. Таким чином, спираючись на ідеї соціального конструктивізму про навчання через соціальну взаємодію, формується здатність майбутніх учителів до організації колективної освітньої діяльності в умовах різнорівневих груп.

Інклюзивно-орієнтований підхід спрямований на формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища та забезпечення рівного доступу до якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Реалізація підходу передбачає впровадження принципів Універсального дизайну в навчанні (UDL), розробленого дослідниками центру CAST, що передбачає створення максимально доступного середовища для всіх здобувачів. Практична частина включає моделювання інклюзивних педагогічних ситуацій і кейсів, а також розробку індивідуальних програм розвитку у тісній співпраці з асистентом учителя та батьками.

Інноваційність цього підходу полягає у рішучій відмові від традиційної ієрархічності на користь горизонтальних зв'язків. У цьому контексті батьки перестають бути пасивними спостерігачами освітнього процесу; вони розглядаються як повноправні експерти з питань індивідуальних особливостей, темпоральних характеристик розвитку та психологічних реакцій своєї дитини. Педагоги ж, у свою чергу, виступають професійними фахівцями з дидактичної адаптації та модифікації навчального матеріалу, створюючи умови для безбар'єрного засвоєння знань.

Згідно з концептуальними поглядами О. Є. Гордійчук, критично важливим аспектом партнерства є перехід від застарілої моделі «медичного дефіциту» до сучасної моделі «соціальної підтримки». Це означає, що увага команди зосереджується не на діагнозі чи обмеженнях дитини, а на її сильних сторонах та потенційних точках росту. Саме така командна синергія дозволяє

розробити та успішно реалізувати Індивідуальну програму розвитку (ІПР), яка є не просто формальним документом, а «живою» дорожньою картою успіху.

Така глибока партнерська взаємодія стає надійним гарантом успішної соціалізації та самореалізації особистості в інклюзивному суспільстві. Вона дозволяє нівелювати комунікативні бар'єри, забезпечує емоційний комфорт дитини та формує у всіх учасників освітнього процесу культуру толерантності та взаєморозуміння (Гордійчук, 2022), (Колупаєва, 2009).

Рефлексивно-діагностичний підхід орієнтований на трансформацію традиційної системи оцінювання в напрямі формувального та діагностичного оцінювання, що є особливо актуальним з огляду на недостатній рівень використання інноваційних оціночних практик. Впровадження електронних портфоліо, технік формувального оцінювання («3–2–1») та рефлексивних щоденників базується на наукових розробках Джона Хетті та Ділана Вільяма, які доводять критичну роль зворотного зв'язку для якості освіти. Це забезпечує систематичне відстеження індивідуального прогресу, розвиток умінь самооцінювання та усвідомлення власних освітніх досягнень. Спираючись на концепцію «рефлексивного практика» Дональда Шона, підхід сприяє формуванню рефлексивної позиції майбутнього педагога.

Підхід менеджменту комунікацій зосереджений на формуванні комунікативної та організаційної компетентності майбутніх учителів у взаємодії з батьками як повноправними суб'єктами освітнього процесу. Його реалізація базується на класичній моделі залучення родини Джойс Епштейн та передбачає проведення тренінгів, спрямованих на опанування стратегій партнерської комунікації, зокрема у форматі «партнерських батьківських зборів», а також спільне створення класних хартій або меморандумів за допомогою цифрових платформ. Це дозволяє інституціоналізувати партнерські відносини, що є ключовою вимогою концепції Нової української школи (НУШ), та забезпечити узгодженість освітніх цілей між школою та родиною.

Розвиток менеджменту комунікацій у підготовці майбутнього вчителя передбачає перехід від стихійного спілкування до архітектури інформаційної довіри. У цьому контексті важливо впроваджувати концепцію «ненасильницького спілкування»

(Marshall Rosenberg) як методичну основу для діалогу з батьками. Це дозволяє вчителю професійно диференціювати запити родини, трансформуючи потенційні претензії у спільні завдання.

Глибока реалізація підходу менеджменту комунікацій включає:

– *Комунікативний аудит:* Майбутній педагог має оволодіти навичками аналізу інформаційних потреб батьківської спільноти. Це включає вибір оптимальних каналів (асинхронні – чат-боти, месенджери; синхронні – відеоконференції, «круглі столи») залежно від мети взаємодії. Використання матриці комунікації, де прописуються терміни, відповідальні та очікувані результати від кожного контакту з родиною, дозволяє уникнути «інформаційного шуму» та професійного вигорання вчителя.

– *Створення спільних значеннєвих полів:* Реалізація моделі Дж. Епштейн у 2025-2026 н.р. вимагає від вчителя здатності до когнітивної емпатії. Це означає не просто залучення батьків до волонтерства, а спільне розроблення профілю успіху учня, де батьки визначають пріоритетні для їхньої дитини «м'які навички» (soft skills). Такий підхід інституціоналізує партнерство через персоналізацію освітнього процесу.

– *Цифрова етика та медіа-гігієна:* Менеджмент комунікацій охоплює розробку «Корпоративного кодексу класу» в цифровому середовищі. Це не лише меморандум про права та обов'язки, а живий документ, що регулює час комунікації, формати зворотного зв'язку та культуру дискусії. Як підкреслює О. Савченко (2018), чітко визначені правила гри знижують рівень тривожності батьків і створюють фундамент для довгострокової лояльності до освітнього закладу.

Таким чином, менеджмент комунікацій виступає як технологія соціальної інженерії, що перетворює сукупність окремих учасників освітнього процесу на цілісну, саморегульовану спільноту, здатну до солідарної відповідальності за майбутнє дитини.

Висновки

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, зазначимо, що представлена в роботі система інноваційних підходів відображає комплексний погляд на процес фахового становлення

майбутніх педагогів. Її зміст демонструє тісний взаємозв'язок між ціннісними орієнтирами сучасної освіти та практичними способами їх втілення, що створює сприятливі умови для поступового утвердження ідей педагогіки партнерства в освітньому просторі. Запропоновані шляхи модернізації навчання дозволяють забезпечити цілісну трансформацію підготовки вчителя початкової школи, за якої теоретичні уявлення про рівноправну взаємодію органічно переплітаються з практичним досвідом і стають основою професійної впевненості студента. Поєднання технологічного, суб'єкт-суб'єктного, колаборативно-діяльнісного, інклюзивно-орієнтованого та рефлексивно-діагностичного підходів дозволяє зробити процес навчання більш гнучким та відповідним запитам сучасної освіти.

Важливо підкреслити, що кожен із зазначених підходів не функціонує ізольовано, а є частиною єдиної стратегії формування нової педагогічної культури, де пріоритетом стає не лише передача знань, а й розвиток здатності до конструктивної співпраці у динамічному освітньому середовищі.

Зазначена інтеграція різних аспектів підготовки допомагає студентам краще усвідомити свою професійну роль, розвиває готовність до щирої комунікації, командної праці та спільного пошуку рішень разом із дітьми та їхніми батьками.

Особливе значення має те, що впровадження цих підходів сприяє поступовому пом'якшенню переходу від традиційного навчання до партнерського, де вчитель виступає не як контролер, а як мудрий порадник і фасилітатор. Це допомагає майбутнім фахівцям впевненіше почуватися в умовах інклюзивної освіти та цифрового середовища, зберігаючи при цьому людиноцентризм і «теплоту стосунків».

У підсумку, такий підхід до організації освітнього процесу в закладах освіти дозволяє не лише подолати окремі труднощі у практичній підготовці, а й сформувати вчителя нової генерації, для якого партнерство є природним стилем життя та професійної творчості.

Проведе дослідження не вичерпує усі аспекти, тому нами визначені перспективи:

1. основна перспектива полягає у розробці та апробації навчальних модулів, що використовують кейс-метод для формування організаційно-управлінських навичок. Це забезпечить

відпрацювання сценаріїв розподіленого лідерства та складних ситуацій, мінімізуючи ризики під час реальної практики;

2. дослідження ефективності та подальше створення банку інноваційних методичних рішень (чек-листів, алгоритмів) для використання технологій у цілях прозорості комунікації та спільної оцінки (EdTech для партнерства);

3. пріоритетом є впровадження та оцінка ефективності інноваційних тренінгових програм (на основі ненасильницького спілкування, медіації), спрямованих на розвиток у студентів стратегічних навичок діалогу з батьками.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бех, І. Д. (2018). Особистісно орієнтоване виховання: концептуальні засади та технології. Київ: Либідь, 142–165.
2. Бібік, Н. М. (2018). Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика. *Початкова школа*, (4), 1–5.
3. Бібік, Н. М. (Ред.). (2017). *Нова українська школа: порадник для вчителя*. Літера ЛТД. 160.
4. Бондар, С. В. (2020). Педагогіка партнерства: виклики сучасної освіти. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки, 3, 11–16.
5. Гордійчук, О. Є. (2022). Педагогіка партнерства як чинник формування інклюзивного освітнього середовища в початковій школі. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи, 86, 45–51.
6. Григоренко, Л. В. (2019). Педагогіка партнерства як основа інноваційного розвитку сучасної школи. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 67, 133–138.
7. Десятова, Т. М. (2012). Коучинг як інноваційна технологія навчання. Херсон: Основа, 34–58.
8. Кравчинська, Т. В. (2023). Педагогіка партнерства як умова формування фахових компетентностей майбутніх логопедів у сфері інклюзивної освіти. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.
9. Кремень, В. Г. (2019). Філософія освіти. Київ: ВАПН України, 392.

10. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої освіти. (2016). Київ: Міністерство освіти і науки України, 40.

11. Савченко, О. Я. (2012). Дидактика початкової школи: Підручник для вищих навчальних закладів. Київ: Грамота, 504.

12. Савченко, О. Я. (2018). Розвиток початкової освіти в Україні: здобутки і перспективи. Київ: Педагогічна думка, 144.

13. Сухомлинська, О. В. (2018). Діалог у педагогіці: від традицій до сучасності. Педагогічний вісник, 2, 15–24.

14. Шульга, А. В. (2024). Шляхи підвищення цифрової компетентності вчителя початкової школи. *Актуальні проблеми професійної підготовки педагогів: національний та євроінтеграційний вимір: Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, м. Чернівці, 21 травня 2024 року*, 245–248.

15. Шульга, А. В., Дідух, В. В., & Величко, О. В. (2025). Дидактичні ресурси для STEM-освіти: як зробити навчання цікавим і ефективним. *Наукові інновації та передові технології (Серія «Педагогіка»)*, *5*(45), 134–142.

16. CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2, 12–24.

17. Epstein, J. L. (2018). School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action (4th ed.). Corwin Press, 45–68.

18. Fullan, M. (2023). The Right Drivers for Whole System Success. Corwin, 15–32.

19. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. New York: Teachers College Press, 232.

20. Hattie, J. (2012). Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. Routledge, 128–154.

21. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. Educational Researcher, 38(5), 365–379.

22. Puentedura, R. R. (2014). SAMR: A Contextualized Introduction. Mainer Associates, 12–28.

23. Wiliam, D. (2011). Embedded Formative Assessment. Solution Tree Press, 27–52.

Марія ІВАНЧУК, доктор психологічних наук, професор кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна
ORCID: 0000-0002-8104-9724

ОСНОВНІ ВЕКТОРИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Автором аналізуються наукові ідеї психологічної готовності майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з батьками дітей молодшого шкільного віку. Обгрунтовано концепт взаємодії школи і сім'ї, зумовленої внутрішніми та зовнішніми факторами реальної педагогічної праці та її цінність у педагогічній діяльності. Розкриваються різні підходи до визначення поняття «готовність та психологічна готовність майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з батьками дітей молодшого шкільного віку», сутнісні характеристики даного феномену та основні вектори психологічної готовності майбутніх педагогів й молодих учителів початкових класів до взаємодії з батьками школярів.

The author analyzes scientific ideas about the psychological readiness of future teachers for pedagogical interaction with parents of primary school children. The concept of interaction between school and family, determined by internal and external factors of real pedagogical work and its value in pedagogical activity, is substantiated. Various approaches to defining the concept of "readiness and psychological preparedness of future teachers for pedagogical interaction with parents of primary school children" are revealed, along with the essential characteristics of this phenomenon and the main vectors of psychological preparedness of future educators and young primary school teachers for interaction with parents of schoolchildren.

Вступ

В умовах сучасних соціальних викликів зростає значущість узгодженої взаємодії між закладом освіти та родиною. Взаємодія сім'ї та школи є багатогранною педагогічною проблемою, яка формувалася протягом тривалого історичного періоду, етапів розвитку суспільства, змінюючи свій зміст і підходи, наповнюючи їх новими смислами, що зумовлено трансформаційними процесами в суспільстві. Ресурсні можливості родини, система її цінностей, соціальні орієнтації та ставлення до освітнього процесу істотно трансформуються.

Різновекторні проблеми взаємодії сім'ї та школи їхньої спільної діяльності досліджуються зарубіжними (Г. Крайг) та вітчизняними (О. Матвієнко, Л. Мацук І. Сиса та ін.) ученими.

Взаємодія важливих двох соціальних інституцій «сім'я і школа», у сучасних умовах не втрачає своєї значущості, а навпаки – наповнюється новими смислами, що зумовлено суспільними змінами. У Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)» акцентується увага на тому, що національне виховання має ґрунтуватися на принципах єдності сім'ї та школи, а також наступності й взаємозв'язку поколінь. Наголошується, що заклад освіти покликаний продовжувати традиції родинного виховання, здійснювати освітню діяльність у спільній роботі з батьками та сприяти співпраці школи і родини. Саме така взаємодія розглядається як необхідна умова й основа підвищення ефективності навчання і виховання.

У процесі педагогічної взаємодії вчителів з батьками виникає безліч завдань, які, по суті, є завданнями пошуку оптимальних рішень. У результаті потрібно визначити той шлях, вибір якого пов'язаний з визначенням результату педагогічного впливу.

Актуальність проблеми взаємодії вчителя з батьками молодших школярів зумовлена й глибокими змінами, що відбуваються в системі сучасної початкової освіти. Українська школа XXI століття, орієнтована як на *створення комфортного, особистісно-орієнтованого середовища для навчання і забезпечення всебічного розвитку* дитини, так і на удосконалення й урізноманітнення взаємодії з родинами учнів. Згідно з Концепцією Нової української школи, сім'я розглядається як

рівноправний її партнер у вихованні та розвитку дитини. Ефективна співпраця учителя і батьків стає необхідною умовою забезпечення цілісного освітнього середовища для молодшого школяра. **Нова освітня парадигма** визначила батьків як повноправних суб'єктів освітнього процесу.

Ефективність педагогічної взаємодії забезпечується за умови цілеспрямованої та узгодженої діяльності педагогів і батьків, що вибудовується на засадах партнерства та взаємної відповідальності, а також психологічної готовності вчителя до налагодження цієї співпраці. Така співпраця сприяє дотриманню виконання обов'язків обох інституцій, правильного використання знань, досвіду для досягнення мети взаємодії.

Оскільки традиційна педагогічна освіта не завжди забезпечує достатній рівень практичної готовності вчителя до роботи з родинами молодших школярів, дана проблема набуває особливої актуальності на сьогодні, в складний для суспільства період на етапі професійної підготовки майбутніх педагогічних фахівців. Відповідно, дієве партнерство потребує впровадження тренінгових, інтерактивних та рефлексивних форм роботи для досягнення поставлених цілей педагогічної взаємодії. Успішність цього процесу, безумовно залежить від готовності та майстерності вчителя налагодити цю взаємодію.

Готовність до взаємодії вчителя і батьків не є вродженою особистісною якістю, це сформовані професійні навички, які можна розвивати й систематично вдосконалювати шляхом формальної і неформальної освіти та інституційної підтримки. Важливу роль при цьому відіграє насамперед усвідомлення фахівцем рівня відповідальності, що покладається на нього під час виконання професійних обов'язків, стимулювання прагнення досягнення успіху через пошук ефективних способів організації діяльності та визначення оптимальної послідовності її виконання.

Огляд психолого-педагогічної літератури з означеної проблеми, аналіз результатів дослідження щодо особливостей організації взаємодії «учитель-батьки» переконують у важливості покращення окремих аспектів професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема забезпечення їх психологічної готовності

щодо налагодження та реалізації аргументованої професійної функції взаємодії учителя і батьків.

Ефективність у налагодженні конструктивної взаємодії учителя з батьками, що безпосередньо позначається й на її результативності, забезпечує психологічна готовність вчителя до співпраці з батьками. Структуру психологічної готовності визначають: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти, які можуть оцінюватися та вдосконалюватися з урахуванням індивідуальних особливостей.

Успішність формування психологічної готовності до взаємодії вчителя початкових класів із сім'ями учнів залежить, передусім, від внутрішнього ухвалення мети взаємодії із сім'єю школяра.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та характеристиці основних векторів психологічної готовності до взаємодії вчителя початкових класів і батьків учнів та розкритті специфіки взаємодії вчителя з батьками молодших школярів у сучасних освітніх умовах й визначенні умов формування психологічної готовності до співпраці вчителя з батьками учнів.

1. Концепт взаємодії учителя і батьків та її цінність у педагогічній діяльності

Педагогічна діяльність вчителя будується на взаємодії учасників освітнього процесу, в контексті якої особливе місце належить взаємодії вчителя і батьків. За результатами досліджень учених, досвіду учителів-практиків та власного досвіду роботи в школі можемо стверджувати, що навчання у початковій школі – це найбільш оптимальний період для налагодження взаємодії вчителя з батьками учнів, оскільки молодший шкільний вік є сенситивним періодом формування навчальної мотивації, емоційної стабільності та соціальних навичок дитини, що значною мірою залежить від узгодженості виховних впливів школи й сім'ї. На відміну від дошкільного віку, коли авторитетом для дитини є батьки, зі вступом до школи, важливе місце в житті дитини займає вчитель. Отож, ситуація як бачимо змінюється. Завдання вчителя недопустити втрати віри у його образ, дії. Цьому безумовно сприяє і збалансована взаємодія між ним, учителем і батьками, які на початках особливо відвідують школу,

проявляють інтерес до результатів навчання дитини її успіхи та невдачі, до поведінки та взаємини, спілкування з однолітками. Недостатня або формальна взаємодія вчителя з батьками може призводити до труднощів адаптації дитини до навчання, зниження успішності, виникнення конфліктних ситуацій, небажання йти до школи та ін.

Сучасні соціальні виклики (зміна сімейних цінностей, зростання педагогічної необізнаності частини батьків, дистанційні та цифрові формати комунікації, психологічна напруженість суспільства сьогодні зумовлена повномасштабними нападом рф на землі України та ін.) ускладнюють процес конструктивної взаємодії між школою та родиною. Це потребує від учителя початкової школи сформованих комунікативних, партнерських, рефлексивних та інших компетентностей .

Отож, вагомим напрямом професійної підготовки майбутніх педагогів є налагодження взаємодії з сім'єю як первинним інститутом соціалізації, розвитку та виховання особистості. Партнерська, рівноправна й творча співпраця вчителя початкових класів з батьками учнів виступає одним із ключових чинників розвитку сучасної національної системи освіти. Значущість цього напряму відображена в низці нормативно-правових документів, що регулюють сучасну систему взаємовідносин між суспільством і родиною, зокрема в Законі України «Про освіту», Сімейному кодексі України, Концепції НУШ, Державному стандарті початкової освіти та ін..

Становлення взаємодії учителя з батьками має історичні та теоретичні передумови, які є важливими для успішної педагогічної діяльності.

У словниках довідниках поняття «взаємодія» визначається як «взаємний вплив об'єктів один на одного, їх взаємна обумовленість, що характеризується зміною стану та обміном цих об'єктів, енергією, інформацією» [7, 16].

Взаємодія – одна з базисних філософських та психолого-педагогічних категорій. Вітчизняними дослідниками виокремлено та теоретично обґрунтовано моделі «взаємодії суб'єктів освіти», серед яких і важливою є моделі «вчитель-батьки», «батьки-вчитель».

У вихованні дитини сім'я посідає ключове місце, виконуючи визначальну роль у становленні її світогляду та засвоєнні моральних норм поведінки. Сім'я є важливою складовою шкільної спільноти, а педагогічна взаємодія між школою і родиною полягає у створенні умов, що сприяють особистісному зростанню та гармонійному розвитку дітей, а також організації їхнього активного й повноцінного життєвого простору. Провідним завданням учителя у вибудовуванні співпраці з батьками є стимулювання виховного потенціалу сім'ї, надання її діяльності цілеспрямованого та соціально значущого характеру.

Взаємодія вчителя з батьками учнів - це процес спільних дій, який передбачає співпрацю, обумовлену потребою і вчителя, і батьків більше дізнатися про індивідуальні особливості дитини та скоординувати дії щодо її ефективного навчання та виховання, формування особистості дитини. Ця взаємодія спрямована на формування спільного виховного простору та єдиного соціального середовища, у межах якого провідними орієнтирами виступають загальнолюдські цінності та ідеали гідного життя.

У науковому доробку вітчизняних учених віднаходимо розкриття різних аспектів, напрямів дослідження проблеми взаємодії в освітньому процесі, зокрема: наукові підходи до визначення поняття «взаємодія сім'ї та школи» висвітлено у працях У. Шостак; особливості співпраці сім'ї і школи досліджено Т. Алексєєнко, А. Кузьмінським, В. Омеляненком, Н. Черв'яковою; зміст і методи взаємодії вчителя з батьками учнів представлено у науковому доробку А. Ситник, О. Хромової; форми організації роботи з батьками висвітлюють Л. Загрійчук, І. Рибальченко Т. Виноградової та ін; предметом досліджень Н. Баришовець, Т. Водолазької стали особливості організації партнерства між школою й родиною в умовах НУШ та ін.

Базою для досліджень стали праці вчених – В. Сухомлинського, К. Ушинського та інших. Особливості виховного потенціалу родинної педагогіки віднаходимо в працях М. Стельмаховича тощо.

На важливість не лише школи, а й сім'ї як соціального інституту у вихованні зростаючого покоління наголошено в Законі України «Про освіту», де зазначено: «сім'я несе повну відповідальність за розвиток, виховання і навчання своїх дітей», а це значить, що батьки і школа у взаємодії повинні створити умови

для ефективного процесу навчання, виховання й всебічного розвитку дитини» (Закон України «Про освіту»).

Про особливу роль батьків в освітньому процесі сучасної школи зазначено в Концепції Нової української школи: «взаємодія між учителем і батьками молодших школярів будується на засадах педагогіки партнерства, що передбачає співпрацю учасників освітньо-виховного процесу, не заперечує відмінностей в їх життєвому досвіді, компетентностях, але враховує рівність у праві на доброзичливе, толерантне ставлення, взаємоповагу, емпатію, взаєморозуміння» [12].

Метою взаємодії школи та сім'ї є залучення батьків до організації освітньо-виховного процесу й відповідно, надання педагогами кваліфікованого супроводу в навчанні і вихованні дітей. Задля досягнення даної мети всіма учасниками освітнього процесу необхідне дотримання принципів партнерства, а саме: взаємоповаги, толерантного ставлення, компетентності, довірливості й наполегливості у розв'язанні завдань, взаєморозуміння у комунікації.

Теоретичні основи включають розуміння сім'ї як важливого соціального інституту, винятковий вплив якого на формування особистості дитини не можна недооцінити. Крім того, значущими вважаються знання про психологію сімейних взаємин, методи взаємодії з батьками, відмінності в культурних підходах до виховання. Суть взаємодії між педагогом та батьками полягає в тому, щоб обидві сторони були зацікавлені у виявленні та розвитку кращих якостей та характеристик в учня, необхідних для самовизначення та самореалізації.

Ідея співробітництва сім'ї та школи науково обґрунтовано простежується у педагогічних працях ще педагогів минулого Я. Коменського, Ж.. Руссо та Й. Песталоцці, хоча формулюється вона не завжди в сучасних термінах. Так, у праці *«Велика дидактика»* Коменський розглядав виховання як безперервний процес, що починається в сім'ї та продовжується в школі. Він підкреслював провідну роль батьків у ранньому вихованні дитини й наголошував, що школа має спиратися на родинне виховання, а не відокремлюватися від нього. Таким чином, у його педагогічній концепції простежується ідея узгодженості виховних впливів сім'ї та школи. А у творі *«Еміль, або Про виховання»*

Руссо зосереджував увагу на природному розвитку дитини та провідній ролі найближчого соціального середовища. Хоча він критично ставився до традиційної школи свого часу, Руссо наголошував на відповідальності дорослих (передусім батьків) за виховання дитини. Опосередковано це підтверджує ідею необхідності узгодження виховних впливів сім'ї та освітніх інституцій. Песталоцці одним із перших науково обґрунтував принцип єдності сімейного та шкільного виховання. У своїх працях (*«Як Гертруда навчає своїх дітей»*) він підкреслював, що школа повинна продовжувати те виховання, яке дитина отримує в родині, а ефективне навчання можливе лише за умови тісної співпраці вчителів і батьків. Саме у Песталоцці ця ідея має найбільш чітке педагогічне оформлення.

Отже, ідея єдності та взаємодії сімейного і шкільного виховання, яка у свій час ще обгрунтована основоположниками педагогіки ХУПст. є теоретичним підґрунтям сучасної концепції партнерства школи й сім'ї.

У ХХ столітті зразком реалізації цих ідей стала педагогічна діяльність Василя Сухомлинського. Спираючись на традиції народної педагогіки, він трактував сімейне виховання як складний, цілеспрямований і творчий процес, що потребує педагогічної культури та майстерності. До ключових передумов ефективного функціонування інституту батьківства педагог відносив позитивний психологічний клімат у родині, усвідомлену моральну відповідальність батьків за розвиток дитини, залучення членів сім'ї до спільної праці, раціональну організацію повсякденного життя, а також тісну взаємодію сім'ї з освітнім закладом. Наголошуючи на неперервності та цілісності виховного процесу в умовах школи й родини, В. Сухомлинський увів у науковий обіг поняття «шкільно-сімейне виховання», яке розглядав як основу повноцінного суспільного виховання. Педагог підкреслював: «… без активної участі батьків у житті школи та без постійного духовного взаємозбагачення дорослих і дітей неможливе ні існування сім'ї як первинної соціальної спільноти, ні ефективне функціонування школи як провідного навчально-виховного інституту, ні моральний поступ суспільства загалом» [18].

Взаємодія, яка відображається часто крізь призму взаємин між педагогом і батьками, не завжди є повним порозумінням та безконфліктною співпрацею, незважаючи на загальні цілі та завдання. Тому для педагога важливо вміти налагодити контакти з батьками та зробити їх союзниками у питаннях навчання виховання, організації освітнього процесу. Учитель має стати частиною сімейного середовища, давати поради батькам з питань освіти та виховання дитини, тоді як батьки мають бути активними учасниками шкільного життя, беручи участь в освітньому процесі.

За результатами досліджень учених та власне наших спостережень і діалогів з учителями-практиками професійна підготовка майбутніх педагогів до сімейної взаємодії є важливим аспектом у сучасній педагогічній освіті.

Попри наявні позитивні напрацювання сучасних вчених, педагогів, психологів щодо різних заходів партнерської взаємодії учителя і батьків, спостерігається недостатня збалансованість між індивідуальними, груповими та колективними формами роботи з батьками, при цьому перевага часто надається саме колективним заходам. Нерідко взаємодія педагогів із батьками має формальний характер, що зумовлено недооцінкою виховного потенціалу сім'ї. До чинників, що перешкоджають ефективній взаємодії, належать пасивність батьків та їхня обмежена участь у шкільних заходах, відсутність стійкого інтересу до обговорюваних педагогічних проблем, а також недостатнє урахування культурного рівня, освітнього досвіду й вікових характеристик батьків та їхніх виховних позицій. Це, у свою чергу, ускладнює чітке визначення виховних цілей і вибір результативних педагогічних засобів. Проблемою для педагогів залишається і недостатня сформованість у них умінь добирати доцільні та ефективні форми комунікації з батьківською громадськістю, просвітницької роботи та професійного спілкування з ними, а також потреба у психологічній готовності до партнерської взаємодії й прагнення знайти індивідуальний підхід до кожної родини .

Отож, як підтверджує досвід практиків, першим і досить вагомим кроком до взаємодії учителя і батьків є, так званий, етап заочного знайомства вчителя з майбутнім школярем, його сім'єю

на основі наявних інформаційних матеріалів, одержаних з дошкільної установи, така співпраця найчастіше характерна для сільських громад, чи при наявності комплексів «дитячий сад – школа» у мікрорайонах міста, а також при ознайомленні з поданими заявами батьків до закладу освіти про зарахування до школи та поданою інформацією.

У будь-якому разі, іншим важливим кроком до взаємодії з батьками є безпосередня зустріч з ними напередодні навчального року, метою якої є більш детальне ознайомлення з освітнім середовищем для навчання дітей, налагодження первинного спілкування, форм обміну інформацією, проведення анкетування, щоб дізнатися про очікування батьків від навчання дітей, про їх взаємини з дітьми та інші питання передбачені анкетою, обгрунтування, доведення й переконання батьків, що вчитель і батьки мають співпрацювати, щоб дитині було зручно, а також у міру коректності проілюструвати їм, що він, учитель, добре знається у своїй роботі, обізнаний як з традиційними методиками навчання, так із інноваційними технологіями й готовий до співпраці з ними для досягнення спільної мети – гармонійного розвитку кожної дитини Таку зустріч, як правило, доцільно робити комбінованою, тобто запросити батьків з дітьми, а її зміст має містити два контексти: центрований на дітей - перші кроки знайомства дітей і учителя, дитини з іншими дітьми класу, робочим місцем майбутнього школярика на перший тиждень навчання та ін.; другий напрям центрований на батьків – перші кроки до взаємодії, співпраці: обмін необхідною інформацією з батьками, визначення подальших форм спілкування, проведення анкетування та ін. Звичайно, і перша і друга складова зустрічі мають бути не довготривалими,

Особливим, як для дітей, так і для вчителя та батьків, є перший вересневий святковий, урочистий день, перший день спільної праці вчителя і першокласників, які поповнили учнівську спільноту школи і стали спільното свого 1-А чи 1-В класу. Учитель має розуміти, що саме в цей день, безумовно, центрованим об’єктом для батьків є їхня дитина, але разом з тим, пильність спостережень не однієї пари очей присутніх рідних кожної дитини спроектована на нього, вчителя, на встановлення контакту в подальшому з ним: «Чи є (будеш) ти таким учителем

яким нам змалювали, як уявляли (батьки, діти)», «Чи зможеш, навчити мою дитину бути найкращою», «Чи зумієш почути: Олю, Злату, Мирона чи Дмитрика і допомогти у подоланні їх труднощів» та інші «чи?» [2 0].

Формування особистості школяра не може відбуватися виключно в умовах освітнього закладу або лише в сімейному середовищі. Для дитини, чинником її повноцінного та гармонійного розвитку, важливими є тепло мами, погляд тата чи бабусі і тут же слово вчителя та доброзичливий його діалог з рідними дитини. У процесі навчання учнів учитель має вміти виявляти повагу, до дитини, до її питань, проблем, успіхів та невдач; вміти вибудовувати спілкування з різними членами сім'ї, проявляти здатність адаптувати методики до особливостей конкретної дитини чи сім'ї; постійно вивчати нові підходи, форми роботи з сім'єю, стежити за педагогічною літературою, відвідувати професійні конференції та семінари, воркшопи з питань навчання та виховання учнів, розвитку їх інтересів; вміти взаємодіяти з колегами, обговорювати проблеми освіти та знаходити спільні рішення; надавати індивідуальні консультації, інформацію та поради щодо навчання під час виконання індивідуальних завдань враховуючи індивідуальні особливості у вихованні, розвитку потенціалу дитини, про методи та прийоми взаємодії батьків з дитиною, проводити тренінги для батьків, бути тактовним тощо. Для попередження, уникнення чи розв'язання, у випадку, конфліктних ситуацій важливими є проведення спеціальних педагогічних курсів, тренінгів у рамках яких педагоги можуть отримати знання про прийоми роботи з батьками, розвивати навички комунікації та управління конфліктами, практикувати рольові ігри та сценарії [10].

Школа та родина, батьки й педагогічний колектив, керівництво закладу освіти утворюють цілісну систему. Їхня узгоджена діяльність і партнерська взаємодія спрямовані передусім на дитину – її освіту, виховання, всебічний розвиток і формування як особистості з унікальними індивідуальними рисами.

Ключовою передумовою ефективної взаємодії між школою та сім’єю є чітке усвідомлення кожною зі сторін функцій і змісту діяльності іншої. Це дає змогу педагогам і батькам краще

розуміти виховний потенціал спаівпраці, вибудовувати реальні форми взаємної підтримки, а також усвідомлювати мету, завдання, засоби й очікувані результати виховного процесу. Досить часто родина, передаючи основну відповідальність за виховання школі, фактично дистанціюється від активної участі у формуванні особистості дитини. Водночас гармонійний особистісний розвиток можливий лише за умови спільної, узгодженої діяльності сім'ї та школи, що ґрунтується на взаєморозумінні, співпраці та взаємодопомозі.

Таким чином, взаємодію вчителя і батьків учнів доцільно розглядати як узгоджену взаємну діяльність суб'єктів освітнього процесу, у межах якої формується єдність у розумінні педагогічних ситуацій, цілей і змісту дій, а також досягається певний рівень згоди й солідарності під час вироблення спільних підходів, форм і норм у розв'язанні завдань формування та розвитку особистості учня.

Взаємодія вчителя з батьками молодших школярів зумовлена віковими особливостями дітей, для яких сім'я залишається провідним середовищем виховання та емоційної підтримки. А учитель виступає посередником між дитиною та родиною, координуючи спільні виховні впливи школи й сім'ї [2].

Сучасні освітні умови орієнтують взаємодію школи і сім'ї на партнерську модель, що передбачає рівноправність, відкритість і взаємну відповідальність обох сторін. Зростає різноманітність батьківських очікувань, педагогічних установок і стилів сімейного виховання, що ускладнює комунікацію та потребує індивідуального підходу з боку вчителя. Активне впровадження цифрових засобів комунікації (онлайн-платформи, месенджери) змінює форми взаємодії, підвищуючи її інтенсивність, але водночас створюючи нові психологічні та етичні виклики.

Отже, педагогічна взаємодія вчителя початкових класів із батьками полягає у спільній діяльності педагогів і родини спрямованій на виховання дитини, що передбачає обмін думками, емоціями, переживаннями та очікуваннями. За умови довірливих і рівноправних стосунків така взаємодія набуває форми співпраці. Співробітництво характеризується узгодженими діями учасників, орієнтованими на досягнення спільних цілей і взаємну

користь для всіх сторін взаємодії. Саме в процесі співпраці формуються потреба у спілкуванні, готовність до взаємних поступок та підтримка тощо. Водночас важливою умовою ефективного співробітництва є не лише регулярність контактів між учасниками, а насамперед побудова взаємин на засадах партнерської взаємодії, яка передбачає узгодженість дій усіх учасників спільної діяльності та спільну відповідальність за досягнення поставлених цілей . Ефективність такої взаємодії значною мірою залежить від психологічної готовності вчителя до діалогу, емпатії, толерантності та конструктивного розв'язання проблемних ситуацій, авторитету вчителя [3,8].

Окреслюючи цю проблему в світлі вище викладеного, пошуку нових шляхів удосконалення взаємодії вчителя початкових класів з батьками учнів, набуває особливого значення готовність учителя до такої взаємодії, зокрема, *психологічна,* що і є наступним аспектом нашого наукового доробку.

2. Психологічна готовність вчителя як ключовий чинник ефективності взаємодії з батьками учнів

Ефективність взаємодії педагога і батьків значною мірою зумовлюється не лише рівнем фахової підготовки, а й психологічної готовності вчителя, що і є наступним аспектом предмету нашого наукового дослідження.

Теоретико-методологічний аналіз проблеми готовності фахівця до педагогічної діяльності у наукових дослідженнях засвідчує відсутність єдиного підходу до трактування поняття «готовність», «психологічна готовність», що зумовлює різноманітність інтерпретації цих понять у працях учених.

Звернення до історії розвитку психолого-педагогічної науки свідчить, що проблема готовності стала об'єктом наукового осмислення ще в середині XIX століття. На першому етапі її становлення (середина XIX – початок XX століття) готовність розглядалася переважно як особливий різновид настанови, тобто як стан підготовленості особистості до здійснення певного виду діяльності. У цей період зазначене поняття досліджувалося у взаємозв'язку з вивченням психічних процесів та їх наукової природи. Другий етап становлення уявлень про готовність, який припадає на початок і середину XX століття, розглядає її як

психічну здатність, стійкість що забезпечує відносну стабільність особистості в різних умовах функціонування. Третій етап, який розпочався в середині ХХ століття та триває до сьогодення, пов'язаний із розвитком діяльнісного підходу. У межах цього етапу феномен готовності аналізується з позицій емоційно-вольових характеристик й інтелектуальних можливостей особистості у контексті конкретного виду діяльності. Поняття «готовність» при цьому розглядається і як інтегративний якісний показник професійного становлення особистості та її здатності до ефективного виконання фахових завдань.

За дослідженнями вчених «готовність до діяльності» трактується як: «…єдність компонентів (мотваційного, когнітивного, процесуального та ін» яка сприяє особистості виконувати професійно – важливі завдання»; «прояв активності людини, її спрямованість на виконання конкнкретного виду діяльності»; «багатовимірне й складне особистісне утворення, яке включає позитивне ставлення людини до обраної професії та сформовану систему мотиваційних настанов на виконання діяльності» та ін. [5, 19, 22]. Вагомого значення, на думку авторів, набуває також відповідність індивідуальних особливостей вимогам професії, зокрема темпераменту, характерологічних рис, набутих у процесі навчання знань і особистісних здібностей. Окрім цього, дослідники акцентують увагу на необхідності розвитку психічних процесів (пам'яті, мислення, уваги, емоційно-вольової сфери) та в цілому підкреслюють на важливості не лише фахової компетентності, а й психологічної готовності [2, 13].

Формування готовності вчителя до педагогічної праці в нових умовах сучасної школи та результативність цього процесу, зокрема, зумовлюють зовнішні, а також внутрішні чинники. У професійному становленні педагога реалізації його фахових функцій виступають зовнішні чинники, які включають соціально-економічні умови, що є об'єктивним контекстом і створюють підґрунтя для цього процесу.

До зовнішніх чинників зараховують рівень особистісної підготовки вчителя та характер провідної професійної діяльності. Особистісна підготовка передбачає здатність педагога до безперервного саморозвитку, формування й удосконалення

професійної компетентності, готовності вчителя до взаємодії з учасниками освітнього процесу, зокрема, з батьками.

Внутрішні чинники формування готовності вчителя-професіонала до взаємодії пов'язані насамперед із системою мотивів і смислових професійних настанов фахівця. До них належать гнучкість Я-концепції педагога, гуманістична спрямованість діяльності, високий рівень позитивного ставлення до професійної діяльності та освітнього процесу, а також орієнтація на досягнення успіху та професійне зростання.

Формування готовності, зазвичай, розглядається як процес становлення відповідної мотивації, системи особистісних ставлень і настанов, індивідуальних якостей людини, а також набуття необхідних умінь, навичок і накопичення певного обсягу знань. У подальшому їх активізація забезпечує здатність особистості ефективно здійснювати той чи інший вид діяльності. Важливо підкреслити, що формування готовності та розвиток діяльності перебувають у тісному взаємозв'язку й мають взаємозумовлений характер, адже саме високий рівень готовності є підґрунтям для якісного виконання як професійної, так і повсякденної діяльності. У зв'язку з цим підвищення рівня готовності сприяє зростанню загального рівня особистісного розвитку, що і підсилює важливість психологічної готовності.

Готовність до роботи вчителя з батьками учня дослідниця Т. Цуркан трактує як здатність спрямувати діяльність вчителя, орієнтовану на тісну взаємодію з сім'єю з метою створення оптимальних умов для виховання, навчання та розвитку дітей. Успішність формування психологічної готовності учителя до взаємодії з сім'ями молодших школярів залежить, насамперед від внутрішнього прийняття ним цілі взаємодії з сім'єю школяра. Зміст, характеристику особливостей такої готовності та новітні підходи до співпраці дослідниця пропонує у розробленому авторському вибірковому (апробованому) курсі «Підготовка учителя початкових класів до взаємодії з сім'ями учнів» [20]. Опанування педагогами інноваційними методами та формами роботи з батьками, актуалізує проблему суб'єкт-суб'єктної взаємодії сім'ї та школи на засадах діалогічності, підвищує їх фахову компетентність та психологічну готовність до педагогічної діяльності.

У дослідженнях О.Буздуган готовність до взаємодії з сім'єю визначається як інтеграція мотиваційної спрямованості педагога з системою знань, умінь і навичок, що забезпечує ефективну професійну діяльність учителя. Така готовність орієнтує фахівця на тісну співпрацю з родиною для виховання й навчання дітей[4].

Проблема підготовки студентів, як майбутніх учителів, до роботи з батьками відображена і у дослідженнях Т. Виноградової, Н.Гриджук аналіз яких дозволяє зробити висновок, що актуальність цієї проблеми зумовлює необхідність ефективної підготовки студентів до роботи із сім'єю молодшого школяра [5,6].

Під професійною готовністю студентів до педагогічної взаємодії з сім'єю учнів розуміємо складне інтегративне новоутворення особистості, яке відображає єдність провідних компонентів, які проявляються уже у перших кроках професійної активності

Готовність до здійснення конкретної діяльності є інтегральною характеристикою особистості, що відображає її цінності, ставлення, мотиви, емоційні та вольові якості, а також рівень інтелектуального розвитку. Вона включає необхідні знання, практичні вміння, навички й психологічну налаштованість на виконання професійних функцій. Така готовність формується в процесі професійної та психолого-педагогічної підготовки й залежить від гармонійного розвитку особистості з урахуванням вимог конкретної сфери діяльності.

Науковиця Л. Хомич зазначає, що на етапі професійної підготовки вчителя важливим розв'язання таких завдань, які б переконували студентів у своїх педагогічних здібностях, можливостях, утверджували віру в дитину, стимулювали б прагнення до самовдосконалення [19].

Дослідники І Зязюн, О. Івлєва, І. Шапошнікова та ін. стверджують, що структура готовності учителя початкових класів до професійної діяльності відображає і педагогічну і предметну і психологічну підготовку. Важ ливи елементом готовності вчителя до педагогічної діяльності є і сформованість особистісних якостей педагога [9,22].

Узагальнюючи наукові підходи дослідників можемо зазначити, що частина з них дотримується позиції – готовність до

професійної, зокрема педагогічної діяльності, виявляється як перенесення попереднього особистісного досвіду на актуальну життєву ситуацію, тобто у формі певних установок. Такі установки, як зазначають науковці, передують виникненню психічних явищ. У цьому контексті готовність також розглядається як здатність особистості структурувати власну картину світу, що відповідає поняттю мотиваційної готовності. Інші дослідники інтерпретують готовність до діяльності передусім як мотиваційну сформованість, яка полягає у вмінні впорядковувати власне світосприйняття, забезпечує людині можливість аналізувати та усвідомлювати значущість власних дій, а відтак розуміти їхній зміст і сенс[17,21].

Готовність до діяльності ученими психології визначається як специфічний психічний феномен, що пояснює стійкість діяльності особистості, а також як інтегрований стан активізації психофізіологічних ресурсів людини, спрямований на ефективну реалізацію професійних завдань**.**

У психологічному словнику поняття «готовність» визначається як: «спрямованість, установка особистості на виконання певного виду діяльності, що передбачає наявність у суб'єкта відповідного комплексу компетентностей, зокрема знань, умінь і навичок» [16].

Одним із провідних завдань психологічних досліджень є виокремлення власне психологічних складових у загальному понятті «готовність» та їх окреслення у понятті «психологічна готовність». У працях дослідників психології, готовність визначається як спрямованість або установка особистості на здійснення конкретного виду діяльності, що передбачає сформованість відповідних компетентностей – знань, умінь і навичок [17].

Психологічна готовність до педагогічної діяльності охоплює систему установок на усвідомлення педагогічних завдань, прогнозування моделей можливої поведінки, вибір адекватних способів діяльності для досягнення прогнозованого результату, виступає важливою передумовою цілеспрямованої діяльності, забезпечуючи її регуляцію, стабільність і результативність. створює сприятливе морально-психологічне підґрунтя для успішного входження у професійну роль учителя, ефективності у виконанні професійних обов'язків, раціональному використанню

набутих знань і досвіду, прояву особистісних якостей, здатності адаптуватись до діяльності. Основними характеристиками психологічної готовності є: цілеспрямованість діяльності, регулятивність, стабільність і результативність та ін.

Проблема психологічної готовності до діяльності загалом і до професійної діяльності, зокрема, є предметом дослідження вітчизняних учених-психологів, зокрема: Г. Балла, Г. Костюка, С. Максименка, Є. Мілеряна, В. Моляка, П. Перепелиці, М. Смульсон та інших.

За дослідженнями вчених: «Психологічна готовність до професійної діяльності - це інтегрована здатність особистості до здійснення певного виду діяльності, що передбачає володіння відповідними стратегіями, способами дій та вміннями ефективно діяти в різноманітних професійних ситуаціях» [13].

Науковцями виокремлено провідні підходи до тлумачення сутності поняття «психологічна готовність», зокрема: функціональний, у межах якого поняття «готовність» визначають як особливий психічний стан від якого залежить рівень результативності у діяльності, який трактують як підсумок процесу підготовки, тобто як рівень сформованості особистості до виконання певного виду діяльності.

Прихильники особистісного підходу (зокрема В. Рибалка та С. Шандрук) готовність визначають як стан особистості. А у працях В. Моляко готовність особистості до діяльності розглядається як багаторівнева структура, що складається з трьох основних блоків. Перший блок – сенсорна організація, яка охоплює показники, пов'язані з фізіологічними характеристиками суб'єкта діяльності. Другий блок – сукупність показників, зумовлених умовами, в яких здійснюється діяльність. Третій блок представлений психологічними станами, властивостями та процесами особистості, тобто тими характеристиками, які автор визначає як психологічний блок[13].

Узагальнені характеристики психологічної готовності сприяють визначенню близьких, ідентичних таких понять як: «пильність», «мобілізаційна готовність», «налаштованість» тощо.

Формування психологічної готовності до педагогічної діяльності трактується як цілеспрямований процес, що

передбачає залучення студентів до активних і різнопланових видів діяльності. Важливою його характеристикою є становлення позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності, а також актуалізація внутрішніх суперечностей між наявним і необхідним рівнями професійного розвитку. Саме такі суперечності виступають провідним чинником особистісного зростання та професійного становлення майбутнього педагога.

У процесі аналізу структури психологічної готовності дослідники виокремлюють низку взаємопов'язаних компонентів, серед яких мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та інші. У сукупності вони формують цілісну систему, складові якої перебувають у взаємодії та взаємозумовлюють елементи цієї системи. Зупинимося детальніше на характеристиці компонентів, які найчастіше використовуються у практичній діяльності.

Мотиваційний компонент охоплює формування позитивного ставлення педагога до співпраці з родиною, зацікавленість у цій діяльності, усвідомлення її важливості та соціальної значущості. Цей компонент також передбачає емоційне прийняття гуманістичних норм взаємодії з батьками молодших школярів.

Когнітивний компонент відображає обсяг і якість професійних знань, що мають вирішальне значення для становлення особистості педагога та його професійного розвитку. Йдеться про сформованість професійної «картини світу», орієнтацію на оволодіння специфікою діяльності вчителя початкових класів, розвиток пізнавальної активності та високої здатності до навчання (Є. Шипілова). Саме знання слугують підґрунтям для формування переконань, світогляду та свідомості, а на їх основі виникають риси характеру, ставлення та мотиви діяльності, інтереси, прагнення, потреби тщо. Без належного рівня знань неможливе формування професійних умінь і навичок.

Результатом діяльнісного компонента є прояв набутих умінь: вибудовувати партнерські стосунки з родинами, налагоджувати співпрацю з різними типами сімей, здійснювати неформальне спілкування в ролі порадника, використовувати різноманітні педагогічні методи та прийоми, попереджати й розв'язувати конфліктні ситуації, допомагати батькам опановувати ефективні способи спілкування з дітьми, скерувати прояв

емоцій та поведінкою в процесі взаємодії. До цього компонента належить і здатність педагога допомагати батькам створювати в родині сприятливе виховне середовища, будувати спілкування на засадах діалогу та рівноправності, здійснювати обмін інформацією, організовувати індивідуальні, групові та колективні форми роботи, враховуючи при цьому вікові та індивідуальні особливості дітей. Вчитель має вміти планувати роботу з батьками, визначати цілі, добирати зміст, методи й засоби роботи з різними типами сімей, прогнозувати результати педагогічного впливу, удосконалювати власну педагогічну майстерність і обирати оптимальні технології співпраці. Важливими є навички організації батьківських зустрічей, сімейних свят, конференцій, клубів вихідного дня та координації діалогу, взаємодії між учителем і батьківською громадськістю.

Формування партнерських відносин між педагогами та родинами є складним, поетапним і тривалим процесом, результативність якого значною мірою залежить від дотримання основних принципів та напрямів взаємодії вчителя з батьками учнів.

Перший напрям полягає у забезпеченні суб'єктної позиції всіх учасників освітнього процесу, що передбачає можливість кожного – батьків, педагогів і дітей – вільно висловлювати власну думку, реалізовувати інтереси та проявляти ініціативу у спільній діяльності.

Другий напрям пов'язаний з організацією спільної творчої діяльності вчителів, учнів і батьків. Він передбачає формування позитивної мотивації до співпраці, спільне планування, організацію й використанням технологій колективної творчої діяльності аналіз її результатів.

Третій напрям відображає гуманістичну спрямованість взаємодії з родиною, яка ґрунтується на врахуванні інтересів і потреб усіх учасників, опорі на позитивний потенціал батьків і дітей, розвитку індивідуальності кожного та створенні умов для самореалізації й успіху. Такий підхід базується на довірі, партнерстві, прийнятті батьків як рівноправних союзників у вихованні дитини, повазі до родинних традицій, толерантності та шанобливому ставленні до позиції кожного. Він передбачає постійний обмін інформацією між педагогами та батьками щодо особливостей розвитку дитини, її досягнень і труднощів,

узгодження спільних виховних завдань, чіткий розподіл ролей, відповідальності та обов'язків, спільне ухвалення рішень, єдність вимог до дитини та активне залучення батьків до всіх напрямів виховної роботи.

Зазначимо, що базовим аспектом змісту критеріїв кожного компоненту є *психологічна грамотність*, що передбачає оволодіння вчителем необхідним мінімумом знань, прийомів, засобів, способів ефективної взаємодії з сім'єю учнів (вчителю необхідні знання з психології молодшого школяра, психології спілкування, психології сімейних відносин, психології сімейного виховання, конфліктології); *психологічна компетентність* вчителя, яка конкретизується у психологічних знаннях та уміннях, які сприяють прийняттю ефективних рішень, адекватному застосовуванню знань на практиці

Психологічна компетентність інтегрує знання, навички та установки, необхідні для ефективної взаємодії з учнями, колегами та батьками [1].

Ключові аспекти психологічної компетентності педагога включають: знання психології – розуміння вікових та індивідуальних особливостей учнів; знання про мотивацію, емоції, увагу, пам'ять і мислення; уміння аналізувати поведінку учнів і знаходити підходи до вирішення складних ситуацій; комунікативні навички – **е**фективне використання вербальних і невербальних засобів спілкування; .здатність налагоджувати партнерські стосунки з учнями та батьками; вирішення конфліктів у педагогічному середовищі; знання професійних функцій учителя – єдність навчання і виховання; цінностей; контролююча функція: моніторинг прогресу учнів і корекція їхньої діяльності; практичну підготовку – освоєння методик психолого-педагогічного впливу; уміння адаптувати підходи до роботи з різними категоріями учнів; використання інноваційних технологій для підвищення ефективності навчання тощо. Для успішної професійної діяльності педагог повинен мати розвинені педагогічні здібності, які визначаються психологічними особливостями його особистості. До таких здібностей відносяться, зокрема, перцептивні, що проявляються у здатності педагога до психологічної спостережливості, глибокого розуміння вікових й індивідуальних особливостей учнів, сугестивні – здатність до емоційно-вольового впливу на учнів та ін.

Психологічна компетентність передбачає розуміння психологічних потреб учнів - здатність створювати позитивне та сприятливе навчальне середовище для учнів різного віку, забезпечувати ефективне управління динамікою взаємодії в учнівських спільнотах класу, налагоджувати взаємодію в освітній діяльності .

Аналіз окремих ОП підготовки майбутніх педагогів на другому (магістерському) рівні вищої освіти свідчить про реалізацію психологічної складової крізь призму навчання як окремих освітніх компонентів, так і включення змістових модулів у контент навчальної дисципліни. Важливість єдності психолого-педагогічної підготовки вчителя відображена і Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти».

Для прикладу, відповідно до навчального плану освітньо-професійної програми другого (магістерського) А3 Початкова освіта Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича передбачено вивчення освітнього компоненту спрямованого на найбільш важливі проблеми психології професійної діяльності, на психологічні засади педагогічної діяльності, структуру особистості вчителя, механізми професійного розвитку, кар'єрного зростання та профілактику професійного вигорання, розкриття особливостей педагогічного спілкування, мотивації та психологічні вимоги до професії, наданням рекомендацій студентам щодо застосування психологічних знань на практиці. Для набуття (засвоєння) навчальних компетентностей з того чи іншого освітнього компоненту навчання моделюють на традиційних та і інтерактивних підходах. Використовуються лекції з елементами візуалізації та проблемного викладу матеріалу, семінарські заняття у форматі дискусій і діалогів, самостійна навчально-дослідницька діяльність здобувачів освіти. Значна увага приділяється аналізу та розв'язанню професійно - орієнтованих психолого-педагогічних і методичних ситуацій (case study), а також виконанню проєктів із використанням мультимедійних засобів. Освітній процес ґрунтується на впровадженні сучасних інноваційних технологій, зокрема інформаційно-комунікаційних, ігрових та особистісно орієнтованих технологій навчання та ін.

Студенти визначають сильні і слабкі сторони своєї готовності до педагогічної діяльності, обговорюють різні ситуації,

труднощі, з якими зіткнулися під час практичної роботи (чи на етапі уже педагогічної діяльності), аналізують результати своїх спостережень, досліджень щодо організації освітнього процесу та взаємодії вчителя з батьками, плани роботи (заходи), висловлюють свої пропозиції щодо покращення тих чи інших аспектів професійної підготовки, усвідомлюють важливість психологічної компетентності, як базової основи психологічної готовності до педагогічної діяльності, поглиблюють розуміння нових психологічних понять, знань, хоча їх реалізація на практиці викликає деякі труднощі; оцінюють свої вміння організовувати комунікацію з дітьми, публічно виступати, зацікавлювати та управляти груповою діяльністю. Такі заняття спрямовані саме на те, щоб забезпечити майбутніх учителів певним практичним багажем, поповнити їхню педагогічну скарбничку, надати психолого-педагогічну підтримку та мотивувати до подальшої педагогічної діяльності.

Увага до індивідуального підходу є важливим показником готовності і до роботи в сучасних умовах, де кожна дитина потребує персоналізованого підходу, але поряд з цим зауважують на складність у роботі з батьками, зокрема під час неперервної практики (завищені оцінки щодо здатностей своєї дитини, нарікання на учнів класу з якими не може контактувати дитини, нерозуміння важливості формування відповідальності та самостійності дитини при виконанні індивідуальних завдань та ін.). Більшість студентів демонструють сформованість базових умінь, необхідних для реалізації психологічного підходу. Це і підтверджує якісну теоретичну та практичну підготовку.

У процесі проходження педагогічної практики відбувається цілеспрямоване формування та розвиток комплексу професійно значущих умінь студентів, зокрема гностичних, проєктувальних, конструктивних, комунікативних і організаторських. Важливим складником практичної підготовки стали зустрічі з батьками, під час яких студенти здійснювали підготовку та презентацію доповідей, інформаційних повідомлень, виступів і тез із подальшим науково обґрунтованим обговоренням. Зазначену діяльність керівники практики інтерпретують як форму самостійної науково-дослідної та пошукової роботи, що сприяла розвитку здатності до автономного здобуття знань,

формуванню дослідницьких умінь, а також підвищенню рівня психологічної готовності студентів до професійної взаємодії з учасниками освітнього процесу. Студенти-магістранти у своїх звітах зазначають, що набули первинних практичних умінь і навичок педагогічного спілкування з батьками учнів, самостійно навчалися творчо застосовувати на практиці здобуті теоретичні знання, детальніше знайомились з досвідом учителів-практиків, прогресивними технологіями навчання і виховання та роботи з батьками. Разом з тим зауважують на необхідність більш глибшого відпрацювання психологічних технік, які б допомагали фахівцю корегувати свої емоції, поведінкові реакції у різних ситуаціях, що є надзвичайно актуальним, особливо на сьогодні, коли доводиться працювати педагогам в умовах війни, важливими залишаються питання вправності фахівців у встановленні ефективної комунікації з батьками пошуку ресурсів для підтримки балансу за всіма напрямами професійної діяльності,

Актуальним на практичних заняттях у контексті проблеми «Ефективна взаємодія вчителя з батьками учнів початкової школи» є і проведення тренінгу з елементами рефлексії, мета якого сформувати у студентів практичні навички конструктивної, партнерської та емоційної компетентної взаємодії з батьками молодших школярів. Саме рефлексія і передбачає відстеження цілей, процесу та результату взаємодії з сім'ями, здатність до самоаналізу критично та адекватно оцінити свою професійну діяльність, результати розвиненої взаємодії з батьками учнів. У процесі тренінгу пропонується використовувати різні вправи, методи та форми роботи, зокрема: Мозковий штурм: «З якими труднощами стикається вчитель у спілкуванні з батьками?» Обговорення типових ситуацій взаємодії «вчитель – батьки», міні доповіді «Роль батьків у навчально-виховному процесі початкової школи», рольова гра «Індивідуальна бесіда з батьками», аналіз педагогічних ситуацій (кейс-метод), самоаналіз власних емоцій та реакцій у спілкуванні з батьками, вправа «Мої ресурси як майбутнього вчителя» та інші. Метод прогнозування передбачав моделювання виступу перед батьками із запропонованих тем плану роботи школи, і розв'язували психолого-педагогічні педагогічні ситуації

За спостереженнями студентів, педагоги, які мають високий рівень психологічної готовності, демонструють помітні переваги у взаємодії з батьками. Зокрема, вони:

- здатні підтримувати емоційну рівновагу під час напружених діалогів, що допомагає уникати загострення конфліктів;
- застосовують більш продуктивні техніки активного слухання, що сприяє кращому розумінню ситуації та пошуку ефективних рішень;
- виявляють гнучкість у комунікативних підходах, адаптуючись до різних комунікаційних стилів і емоційних станів співрозмовників;
- залишаються сфокусованими на досягненні результатів, які відповідають інтересам учня, не відволікаючись на особистісні суперечності;
- мають меншу схильність до професійного вигорання, зберігаючи внутрішню стійкість у процесі взаємодії з батьками;
- демонструють упевненість у веденні складних розмов, краще дотримуються професійних меж і здатні перетворювати можливі конфлікти в конструктивний процес співробітництва — завдяки сформованим умінням і досвіду, отриманим на тренінгах із психологічної готовності.

Серед умінь, необхідних для ефективної взаємодії з сім'ями молодших школярів, вчителі вказали на важливість: вміння спілкуватися з батьками (побудувати бесіду, налагоджувати контакт з батьками, уникати конфліктів, вміння привернути увагу до себе (як професіонала педагогічної роботи) батьків і дати зрозуміти, що вчитель завжди зацікавлений у позитивному вирішенні їх проблем. Разом з тим, як зазначають студенти-практиканти, дослідники своїх наукових робіт молоді вчителів серед проблем педагогічної діяльності, виокремлюють, насамперед проблему взаємодії. У процесі аналізу досвіду співпраці зроблено висновок, що основою взаємодії між учителем і батьками мають бути спільно визначені проблеми та потреби дитини, враховуючи позицію, професіоналізм вчителя та сімейні цінності. Організація такої взаємодії повинна здійснюватися відповідно до цілей, які є усвідомленими та прийнятими всіма учасниками освітнього процесу, і тривати до моменту їх повної реалізації.

Побачити, як теоретичні знання працюють у реальних умовах дозволяє студентам саме практика. Відсутність практичного застосування отриманих знань може призвести до сприйняття психології як теоретичної, відірваної від реального життя навчальної дисципліни. Відповідно це вимагає впровадження нових підходів при вивченні психологічних дисциплін та інтеграції набутих знань у педагогічну практику, добору матеріалу, який є актуальним і має безпосереднє практичне значення; використання проблемних питань, які стимулюють пізнавальну активність студентів, сприяють розвитку самостійності і творчого мислення. Наприклад, завдання, пов'язані з аналізом поведінки дитини або визначенням її темпераменту, дають змогу студентам безпосередньо застосувати психологічні знання; завдання, що передбачають пошук індивідуального підходу до важковиховуваної дитини або аналіз типу темпераменту, формують у майбутніх педагогів здатність до адаптації методів навчання та виховання залежно від особливостей дитини; розробляти реалістичні кейси, які імітують типові педагогічні ситуації. Це дозволить студентам застосовувати теоретичні знання у практичному контексті; запроваджувати обговорення виконаних завдань, щоб вони, як майбутні вчителі, могли оцінити свої рішення, аргументувати їх і зрозуміти, як вони можуть покращити свою роботу; організовувати практичні заняття з моделюванням педагогічних ситуацій, зокрема тих, які потребують індивідуального підходу до дітей. Такий підхід допоможе майбутнім вчителям не лише отримати знання, але й набути впевненості у їхньому використанні, сприятиме психологічної готовності та значно підвищить якість їхньої професійної підготовки.

За дослідженнями науковців (О. Бондарчук, Л. Карамушка, В. Овчарук, О. Кочерга, В. Семиченко та ін.) психологічна компетентність педагога визначає педагогічний професіоналізм сучасного вчителя є невід'ємним елементом його професійної діяльності.

Вагоме значення психології як наукової основи педагогічної освіти та визначальний вплив психологічних чинників на освітній процес обґрунтовував К. Ушинський. Як автор фундаментальної праці *«Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології»*, у передмові до неї він підкреслював, що серед усього комплексу наук саме психологія посідає

провідне місце в педагогічній діяльності завдяки її безпосередній практичній значущості [21].

Наукові уявлення про тісний взаємозв'язок педагогіки та психології постійно розвиваються, поглиблюються та набувають нових змістових акцентів, що засвідчує необхідність інтеграції психологічних і педагогічних знань у підготовці фахівців освітньої галузі.

Ідею цілеспрямованого й узгодженого розвитку педагогіки та психології у професійній підготовці майбутніх педагогів ґрунтовно представлено в науковій праці академіка І. Зязюна *«Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка?»*. Автор наукового видання обґрунтовує доцільність виокремлення педагогічних дій і взаємодій як центральних об'єктів дослідження інтегрованої науки – психопедагогіки. Водночас науковець наголошує на необхідності розглядати взаємодію людини з соціальним середовищем як постійну умову її особистісного розвитку. Співпраця педагога з учнями, за І. Зязюном, має суб'єкт-суб'єктний характер і постає як активний процес ціннісно-логічного обміну, що сприяє взаємним змінам і зростанню учасників освітньої взаємодії. І. Зязюн постійно підкреслює, що психологія й педагогіка активно використовують методи та методики одна одної під час дослідження проблем навчання й виховання. Постійно акцентуючи увагу на значущості психологічних знань у педагогічній практиці, академік окреслює «резервні» точки перетину цих наук як потенційні ресурси підвищення професійної майстерності педагога.

Психопедагогіка, у концепції І. Зязюна, спираючись на глибоке вивчення психолого-педагогічних закономірностей життєдіяльності особистості, створює умови для формування вищих форм діяльності – творчості, креативності, наукового пошуку, мистецтва, винахідництва тощо. Науковець наголошує на цінності гармонійного поєднання психології та педагогіки у професійній підготовці фахівців. Такі підходи базуються на принципах безперервного саморозвитку й самовдосконалення особистості та ґрунтуються на психологічних знаннях і рефлексії власної діяльності [9].

У межах психологічного підходу І. Бех доводить наявність реальних можливостей розвитку в індивіда

психологічних властивостей, якостей і здібностей. Водночас педагогічна спрямованість, на думку вченого, полягає у визначенні, відповідно до суспільних вимог, змісту та способів формування особистості в освітньому процесі. Для ефективного управління навчально-виховним процесом, наголошує дослідник, педагогові необхідно володіти знаннями вікової психології, враховувати індивідуально-психологічні особливості особистості, а не обмежуватися лише ґрунтовним знанням навчального матеріалу та методик організації навчання [2].

Дослідниця М. Вовк, аналізуючи проблему підготовки вчителя, зазначає: «Підготовка вчителя до співпраці з сім'єю учня - це складова загальної системи професійної підготовки педагога, що охоплює сукупність взаємопов'язаних компонентів, які у взаємодії забезпечують сформованість готовності до повноцінної реалізації професійних функцій учителя у процесі взаємодії родиною учня» [5].

Результати досліджень учених дають право стверджувати, що психолого-педагогічні науки накопичили значний масив знань та ідей, які слугують фундаментом для розробки теорій і практик, що стосуються професійної компетентності педагогів. Зокрема: окреслено чіткі теоретичні положення, які визначають структуру та зміст професійної компетентності вчителя; розкрито основні аспекти мотивації, комунікації, організації навчальної діяльності, а також інтеграцію психологічних і педагогічних знань та ін. Проте, незважаючи на напрацьовану теоретичну базу вчені продовжують досліджувати оптимальні способи передачі та закріплення психологічного компонента педагогічної освіти,

На основі на теоретичного доробку вчених та аналізу результатів проведеного нами дослідження, за підсумками практичної підготовки фахівців виокремлено основні *вектори* психологічної готовності учителів до взаємодії з батьками учнів початкових класів, а саме:

- розвиток стійкої позитивної мотивації у студентів до співпраці з батьками учнів;
- інтеграція психолого-педагогічних знань з проблематикою родинно-педагогічної взаємодії;

- цілеспрямоване набуття досвіду взаємодії з батьками учнів під час педагогічної практики (організація студентами -практикантами заходів із залученням батьків).

Отож, узагальнення результатів педагогічних досліджень присвячених удосконаленню професійної підготовки вчителів початкової школи, засвідчує, що невід'ємною складовою цього процесу є мотиваційний компонент.

Мотивацію доцільно розглядати як систему внутрішніх спонукань, що зумовлюють активність особистості та визначають її спрямованість. Саме мотиваційна сфера виступає підґрунтям особистісного розвитку й діяльності людини, оскільки охоплює впорядковану сукупність мотивів, які взаємодіють між собою. Мотивація виявляється як сукупність чинників, що спонукають до певної поведінки та діяльності, і реалізується через актуалізацію конкретного мотиву. У цьому контексті мотивацію можна трактувати як процес усвідомленого вибору однієї дії з кількох можливих. Вона виконує регулятивну функцію, спрямовуючи діяльність на досягнення результатів, значущих для конкретного мотиву, та підтримуючи цю спрямованість упродовж усього процесу. Саме мотивація визначає характер і зміст діяльності особистості пояснює не лише вибір між альтернативними діями, а й рівень інтенсивності, наполегливості та стійкості зусиль суб'єкта у процесі реалізації обраної дії та досягнення запланованого результату.

Розвиток позитивної мотивації потребує раціональної організації навчальної діяльності здобувачів освіти, її чіткого педагогічного спрямування, цілеспрямованого формування в них умінь самоконтролю й самоаналізу в процесі педагогічної діяльності, педагогічного вплив на розвиток у студентів відповідних мотиваторів, орієнтованих на вдосконалення організації педагогічної взаємодії з батьками учнів та ін.

З огляду на те, що мотив є вихідною передумовою будь-якої людської діяльності та водночас складним психічним утворенням, яке формується самим студентом, перед викладачем постає завдання активізувати потребу здобувачів освіти в налагодженні педагогічної взаємодії з батьками учнів.

Виокремлення другої педагогічної умови – інтеграція знань у процесі фахової підготовки (зокрема щодо взаємодії вчителя з батьками) – зумовлене тим, що сучасна вища школа, орієнтована переважно на предметну систему навчання та блокову структуру освітніх компонентів, не завжди забезпечує формування у студентів цілісного й актуального уявлення про науку як єдину систему. За таких умов знання часто засвоюються фрагментарно, без належного усвідомлення міждисциплінарних зв'язків. Водночас сучасні тенденції розвитку вищої освіти, що чітко окреслилися на нинішньому етапі, засвідчують посилення інтегративних процесів у змісті та організації навчання. Саме вони сприяють формуванню системного мислення майбутніх фахівців на основі усвідомленого засвоєння та глибокого осмислення знань, їх структурування й цілісного збереження у пам'яті.

За дослідженнями вчених, інтеграція постає як багатоаспектний процес взаємодії складників, кожен з яких має власні специфічні ознаки. Унаслідок інтеграційних перетворень виникає цілісне утворення – система, що характеризується появою нових якісних властивостей, водночас зберігаючи у своїй структурі індивідуальні риси вихідних компонентів.

Науковці одностайні в тому, що пізнання об'єктивної реальності не може бути забезпечене в межах однієї науки чи окремого навчального предмета (сьогодні освітнього компонента), у зв'язку з чим актуалізується потреба у міжнауковій та міждисциплінарній інтеграції, яка виражається у інтегрованому підході до змісту та організації навчання.

Попри наявність ґрунтовних наукових досліджень, присвячених проблемі інтеграції та її значенню в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти, питання реалізації інтегрованого підходу до викладання у вищій школі тривалий час залишалися недостатньо висвітленими. Водночас результати теоретичних розвідок і освітньої практики свідчать, що одним із провідних сучасних принципів навчання, спрямованих на узгодження змісту навчальних дисциплін і встановлення міждисциплінарних зв'язків, насамперед у загальнотеоретичній підготовці, є принцип інтегративності, який забезпечує цілісне та багатогранне осмислення складних об'єктів навчального пізнання й комплексних проблем сучасності.

Принцип інтегративності у навчанні забезпечує формування цілісності й системності знань, що становить його освітню функцію. А міжпредметні зв'язки, які є його основою, стимулюють розвиток системного мислення, гнучкості й самостійності інтелекту, а також підвищують пізнавальну активність та інтереси студентів, виконуючи розвивальну функцію. Водночас їх реалізація сприяє формуванню цілісного світогляду, адекватних життєвих орієнтирів, а також професійно значущих педагогічних знань і вмінь, що відображає виховну функцію міжпредметних зв'язків.

Міждисциплінарні зв'язки на сучасному етапі розвитку освіти виступають важливим засобом реалізації комплексного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців. Їх упровадження дає змогу сформувати у студентів цілісне уявлення про систему понять, універсальні закономірності та складні комплексні проблеми.

Ефективність навчання на основі міждисциплінарного підходу виявляється через низку показників. До них належать здатність студентів здійснювати міждисциплінарне перенесення знань під час розв'язання пізнавальних і професійних завдань, а також уміння самостійно працювати з масштабними міждисциплінарними проблемами, що передбачає виявлення проблеми, планування шляхів її розв'язання, добір необхідних знань із різних навчальних дисциплін, їх узагальнення та формулювання обґрунтованих висновків тощо.

Використання міждисциплінарних зв'язків сприяє створенню емоційно сприятливої атмосфери на заняттях, підвищенню інтересу студентів до вивчення відповідних категорій, а також ефективній організації їхньої пізнавальної та практичної діяльності. Це реалізується через проведення круглих столів, дискусій, організацію індивідуальної та групової роботи.

Усі навчальні завдання при цьому, як правило, зорієнтовані на набуття професійно - значущих знань, умінь і навичок педагогічної взаємодії. Цілісність знань, зокрема щодо проблематики сім'ї, забезпечується завдяки інтегрованому підходу, основу якого становлять міжпредметні зв'язки, у процесі вивчення таких дисциплін, як філософія, педагогіка, а також дисципліни психологічного циклу. У результаті формується й поглиблюється

розуміння сім'ї як складної, цілісної системи, а не як сукупності розрізнених знань, отриманих у межах автономних навчальних дисциплін.

Особливий інтерес у студентів щодо організації (взаємин) роботи, з сім'єю спостерігається під час опрацювання психолого-педагогічних аспектів сімейного виховання, які вивчаються в межах загальної, вікової та педагогічної психології, основ педагогіки і порівняльної педагогіки, теорії виховання. Під час вивчення кожної з цих дисциплін важливо, щоб майбутній педагог не лише отримував фундаментальні знання, а й набував уміння інтегрувати їх та використовувати як ефективний інструмент у своїй професійній діяльності.

У процесі інтеграції навчальних дисциплін студент не обмежується лише засвоєнням навчальної інформації, а поступово перетворюється на активного суб'єкта освітнього процесу. Він залучається до конструювання нових знань шляхом глибокого осмислення отриманої інформації та її практичного застосування. Такий підхід сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів і забезпечує наближення навчального процесу до реальних умов.

У процесі педагогічної практики студенти за певних ситуацій, при розв'язанні навчально-виховних завдань вступають до реального спілкування з батьками учнів, яке має вибудовуватися на довірі, взаємоповазі, відкритій комунікації, доступній інформації для обох сторін і обмін нею, що і передбачено третьою умовою формування психологічної готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності.

На важливість єдності педагогічної теорії й педагогічної практики у процесі підготовки майбутніх учителів підкреслював у своїх наукових ученнях К. Д. Ушинський. На його переконання, методику викладання можна опанувати з навчальної літератури або пояснень викладача, однак уміння ефективно застосовувати її формується виключно в результаті тривалої практичної діяльності[21].

Отож, педагогічна практика забезпечує інтеграцію теоретичних знань із практичним досвідом.

Період педагогічної практики є саме тим етапом професійної підготовки, на якому студент отримує реальну можливість прояву самостійності: самостійно ухвалювати рішення щодо

добору методів засвоєння навчального матеріалу й визначення його особистісного й практично - значущого змісту, проявляти активність в організації взаємодії з родинами дітей, творчості при розв'язанні тих чи інших завдань. Самостійність, яка найбільше проявляється в умовах практичної підготовки виступає необхідною передумовою результативності будь-якої діяльності – навчальної, професійної, громадської, інтелектуальної, пізнавальної тощо. Її проявом є вчинки, дії, висловлювання та оцінки особистості, спрямовані як на інших людей, так і на саму себе. Разом з тим самостійність не зводиться лише до окремої вольової чи характерологічної риси, здібностей або особливостей мислення, а постає як складне інтегративне особистісне утворення. Самостійність тісно пов'язана із самореалізацією особистості, її внутрішньо зумовленою активністю, що здійснюється без зовнішнього примусу та за умов відносної незалежності. Високий рівень сформованості самостійності характеризується продуктивно-творчим типом діяльності, нестандартністю прийнятих рішень, учинків і дій суб'єкта тощо[14].

У процесі педагогічної практики відбувається критичне переосмислення студентами спеціальних психолого-педагогічних знань (у даному контексті – щодо сутності педагогічної взаємодії, типів сімей та їхніх особливостей та ін.) і їх практичного застосування в організації освітнього процесу. Важливим є результат педагогічної практики – становлення особистісної позиції майбутнього вчителя, вивчення й осмислення педагогічного досвіду (зокрема з питань роботи з батьками) та використання його у пошуку конкретних шляхів розв'язання практичних завдань професійного змісту .

Педагогічна практика розглядається як важлива складова професійної підготовки у закладі вищої освіти, спрямована на набуття майбутніми фахівцями практичного досвіду, на розвиток базових професійних умінь і професійних переконань. Функціональне призначення зазначеного виду підготовки полягає в оволодінні студентами сучасними методами, освітніми технологіями та організаційними формами навчально-виховного процесу в межах обраної професійної сфери. На основі теоретичних знань, здобутих у закладі вищої освіти, забезпечується формування комплексу практичних умінь і навичок, необхідних

для самостійного та відповідального ухвалення професійних рішень у реальних умовах педагогічної діяльності. Важливим результатом цього процесу і є становлення індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя, набуття особистісного досвіду міжособистісних взаємин з учнями, а також активної взаємодії з батьками учнів у розв'язанні практичних професійних завдань.

Практика забезпечує ознайомлення студентів із сучасними інноваційними процесами в закладах загальної середньої освіти, розвиває їх критичне й аналітичне мислення, формує стійкий інтерес до вчительської професії, потребу в самопізнанні та професійному педагогічному саморозвитку. Крім того, у процесі проходження педагогічної практики у студентів зростає зацікавленість і формується готовність до науково-дослідної роботи [14].

Педагогічна практика виступає особливою організаційною формою професійної підготовки здобувачів вищої освіти, що забезпечує особистісну готовність студентів до використання фахових знань набутих під час професійного навчання у педагогічній практиці.

Під час практики удосконалюється педагогічна діяльність студентів на основі єдності теоретичного змістового матеріалу, повноцінне й результативне засвоєння якого можливе лише за умов безпосередніх «живих» вражень і цілеспрямованих спостережень, та власне його практичного використання.

У ході систематичної, діяльнісно спрямованої та тривалої практичної підготовки виявляються і розбіжності між наявним і необхідним рівнями професійних знань і вмінь, що виступає важливим стимулом до безперервної самоосвіти майбутнього педагога.

Завдяки безпосередньому залученню до освітнього процесу закладів загальної середньої освіти студенти здобувають практичний досвід педагогічної взаємодії з батьками учнів, оволодівають уміннями самостійного й творчого застосування теоретичних знань, набутих у закладі вищої освіти, а також засвоюють сучасні методи й форми педагогічної співпраці, інноваційні та ефективні технології навчання і виховання. Саме в цей період у майбутніх учителів початкової школи інтенсивно

формуються гностичні, конструктивні, комунікативні, організаторські та інші вміння.

Таким чином, цілеспрямована й методично виважена організація педагогічної практики забезпечує позитивний вплив на якість професійної підготовки майбутніх педагогів і рівень їхньої психологічної готовності до співпраці з родинами. Це, своєю чергою, сприяє подоланню розриву між теоретичною підготовкою і практичною діяльністю, накопиченню необхідних знань і досвіду, а також підготовці студентів до здійснення просвітницької роботи з батьками та надання їм кваліфікованої педагогічної допомоги.

Вчителі, які мають значний досвід роботи мають постійно удосконалювати свої знання з питань сімейного виховання і лише тоді він зможе дати певну пораду батькам, допомогти у тій чи іншій ситуації.

Психологічна готовність учителів до конструктивної взаємодії з батьками як у повсякденній життєдіяльності та в таких складних обставинах, зокрема є важливою професійною компетентністю, яка безпосередньо впливає на результати розв'язання проблеми.

Формування психологічної готовності педагогічних працівників до ефективної взаємодії з батьками учнів має ґрунтуватися на комплексному та системному підході, який охоплює кілька взаємопов'язаних напрямів.

По-перше, важливу роль відіграє ґрунтовна теоретична підготовка, що передбачає опанування основ психології міжособистісного спілкування, засад конструктивного врегулювання конфліктів, а також розуміння особливостей сімейної динаміки в контексті освітніх труднощів.

По-друге, необхідним є цілеспрямований розвиток практичних комунікативних умінь, який реалізується через застосування рольових ігор, моделювання проблемних ситуацій взаємодії з батьками та поетапне опрацювання складних комунікативних сценаріїв із наданням професійного зворотного зв'язку.

По-третє, суттєве значення має впровадження рефлексивних практик, зокрема систематичний аналіз власного досвіду спілкування, колегіальні консультації та професійний супровід,

що сприяють підвищенню рівня самосвідомості педагогів і визначенню напрямів подальшого професійного вдосконалення.

По-четверте, ефективність взаємодії з батьками значною мірою залежить від наявності інституційних механізмів підтримки, які включають розроблення уніфікованих протоколів комунікації в кризових ситуаціях, забезпечення доступу педагогів до психологічної допомоги та адміністративний супровід у процесі вирішення складних батьківсько-педагогічних взаємодій.

Таким чином, психологічна готовність особистості постає як складне та багатовимірне утворення. Її зміст визначається сукупністю інтегративних характеристик, центральне місце серед яких посідають психічні процеси та стійкі психічні властивості індивіда. Сутнісні характеристики психологічної готовності охоплюють систему психологічних і моральних якостей особистості, індивідуальні можливості людини, узгодженість свідомості й поведінки, а також взаємозв'язок суб'єктивних і об'єктивних аспектів свідомості.

Сучасний учитель повинен ґрунтовно володіти не лише фаховими навчальними дисциплінами та методиками їх викладання, а й характеризуватися високим рівнем особистісної зрілості, психологічної й емоційної стабільності, здатністю до лідерства й управлінської діяльності, професійною успішністю, розвиненими комунікативними навичками, а також дотриманням етичних норм, зокрема чесності, емпатійності, тактовності та толерантності.

Висновки

Узагальнення наукових праць, результати численних досліджень учених, а також практичний досвід педагогів свідчать про наявність у психолого-педагогічній науці значного теоретичного матеріалу, присвяченого проблемі взаємодії вчителя з сім'єю учня, зокрема в умовах початкової школи. Водночас питання формування професійної готовності педагогів до співпраці з батьками, особливо її психологічного компонента, потребують подальшого поглибленого вивчення.

Психологічна готовність характеризується наявністю емоційних, когнітивних, поведінкових, ціннісних і рефлексивних

складових, які можуть піддаватися оцінюванню та цілеспрямованому індивідуальному розвитку.

Інвестування у розвиток психологічної готовності вчителя забезпечує відчутні позитивні результати, зокрема зниження рівня конфліктності, покращення партнерської взаємодії між педагогами й батьками, а також підвищення рівня професійної задоволеності педагогічних працівників. Водночас ефективні програми підготовки мають охоплювати всі складові психологічної готовності, поєднуючи інтегровані теоретичні та практико-орієнтовані підходи.

У процесі підготовки до здійснення партнерської взаємодії сучасний учитель початкових класів має опанувати різноманітні форми співпраці з батьками, зокрема: батьківські зустрічі, індивідуальні консультації, дискусійні зустрічі, круглі столи, ділові ігри, навчальні тренінги та педагогічні практикуми. Важливого значення при цьому набуває перехід від однобічної авторитарної моделі спілкування «учитель» - «учень» до діалогічної та полікомунікативної взаємодії між учнями, педагогами і батьками [1].

Психологічна готовність у дослідженнях науковці розглядається як багатовимірне та цілісне особистісне утворення, інтегративна характеристика особистості педагога, яка включає систему фахових знань і вмінь, педагогічні переконання, спрямованість психофізіологічної та емоційно-вольової сфер, мотивацію до співпраці з сім'єю, етичну й педагогічну культуру вчителя, що сприяє результативній взаємодії закладу освіти з батьками.

Формування психологічної готовності учителя до партнерської співпраці з учасниками освітнього процесу - це комплексний і безперервний процес, що передбачає розвиток гуманістично - орієнтованої професійної позиції, засвоєння необхідних теоретичних знань, формування відповідних умінь і навичок, а також набуття практичного досвіду організації ефективної взаємодії з родинами учнів.

Закладам освіти доцільно зосереджувати підвищену увагу щодо розвитку психологічної готовності учителів у межах цілісних програм їхнього професійного становлення. Така готовність розглядається як важливий чинник не лише ефективного

подолання кризових ситуацій, а й вибудовування сталого освітнього партнерства, що сприяє успішному навчанню здобувачів освіти та формуванню конструктивної взаємодії між учителем і батьками та учнями.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бакаленко О. Психологічна компетентність як ключова компетентність сучасного фахівця Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна. Теорія культури і філософія науки. 2018. Вип. 58. С.13.
2. Бех І. Д. Групові міжособистісні ситуації виховному процесі. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2021. Т. 101, № 2(Ч.1). С. 33–45. URL: https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-101-2_1-33 45 (дата звернення: 13.04.2025).
3. Бугакова О. В. Формування освітнього простору нової української школи шляхом організації взаємодії педагогічного колективу та батьків. Педагогічний альманах. 2018. № 37. С. 55–60.
4. Буздуган О.А. Проблема психологічної готовності вчителя початкової школи до взаємодії з сім'єю учня: матеріали міжнародної науково-практичної конференції [«Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток»], (24-25 лютого 2012р.). Одеса: Міжнародний гуманітарний університет. С. 32-35.
5. Вовк, М.П. (2021). Професійна підготовка вчителя. Педагогічна освіта в Україні: теорія практика: словник. Кропивницький: Імекс-ЛТД. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731691/ . С. 225-227.
6. Виноградова Т. Взаємодія батьків і педагогів – необхідна умова для виховання нового покоління. *Педагогічна скарбниця Донеччини,* 2013. № 2. С. 51-52.
7. Гончаренко Семен. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2, допов. і виправ. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
8. Гриджук Н. О. Взаємодія школи і сім'ї як важлива складова формування особистості: на наук. конф. Центральноукраїнського державного пед. ун- ту ім. Володимира

Винниченка: вебсайт. URL: https://cutt.ly/nVoRb7l (дата звернення: 02.04.2025).

9. Зязюн І. Історичні витоки психологічної педагогіки// Рідна школа.-2013.- №11. - С.3-12.

10. Іванчук М. Г., Цуркан Т. Г. Зарубіжний досвід впровадження освітніх програм для батьків. Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe. 2017. № 7 (23). С. 60-68.

11. Кочерга О.В. Розвиток психологічної компетентності вчителя початкової школи. Рідна школа. 2017. № 11. С. 52–56.

12. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

13. Моляко В. О. Психологічна готовність учителя до творчої праці / В. О. Моляко. – К. – 1915. – 48 с.

14. Ничкало, Н.Г. (ред.), Лук'янова, Л. Б., Вовк, М. П., Соломаха, С. О., Грищенко, Ю. В. Практична підготовка майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти: українські реалії і перспективи: науково-аналітична доповідь; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ - Чернівці: 2023. Букрек.

15. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти (Наказ Міністерства освіти і науки України № 1225 від 29 серпня 2024 р. https://osvita.ua/doc/files/news/929/92993/646-ilovepdf_merged_1.pdf

16. Психологічний словник-довідник. Приходько Ю., Юрченко В.. К., вид. Каравелов, 2021. 328с.

17. Сімко Р. Т. Поняття готовності до професійної діяльності на сучасному етапі розвитку психологічної науки Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць К-ПНУ ім. І. Огієнка та Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. 2011. Вип. 13. С. 415-425

18. Сухомлинський В. О. Виховання обов'язку. Вибрані твори : в 5-ти т. Київ: Рад. школа. Т. 5. 1977. 639 с. С. 472–488.

19. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. К.: Магістр-S, 1998. 199 с.

20. Цуркан Т. Г. Взаємодія сім'ї та школи – важливий чинник успішного навчання школяра. Науковий вісник Чернівецького національного університету. Педагогіка та психологія. 2013. № 654. С. 71–78.

21. Шапошнікова І. М. Засоби реалізації завдань практичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Наукові записки. Серія: Історичні та педагогічні науки: Вип. 46 / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова ; відп. ред. М. І. Шкіль ; укл. П. В. Дмитренко, Л. Л. Макаренко. Київ : НПУ, 2012. С. 150–155.

22. Шквир О. Л., Проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в педагогічній спадщині К. Ушинського. Педагогічний дискурс : зб. наук. праць. Хмельницький : ХГПА. 2014. Вип. 16, с. 192-196.

Ірина ІСТИНЮК, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна
ORCID: 0009-0001-5605-2868

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ: ПРАКТИКООРІЄНТОВАНИЙ ВИМІР

У статті здійснено теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами у процесі педагогічної практики. Проаналізовано наукові підходи до трактування понять інноваційної виховної діяльності, професійної готовності педагога та структури готовності студентів до впровадження педагогічних інновацій. Визначено структурні компоненти готовності майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності (мотиваційний, когнітивний, креативний і рефлексивний) та розкрито їх зміст. Обґрунтовано комплекс педагогічних умов, що забезпечують ефективне формування такої готовності в процесі педагогічної практики, зокрема набуття студентами особистісного сенсу інноваційної діяльності, орієнтацію змісту практичної підготовки на інновації, формування вмінь подолання труднощів упровадження нововведень, створення підтримувального педагогічного середовища та реалізацію особистісно орієнтованого підходу. Показано значення педагогічної практики як важливого етапу професійного становлення майбутнього вчителя та розвитку його інноваційної компетентності. Наголошено на актуальності формування готовності майбутніх педагогів до інноваційної виховної діяльності в умовах сучасних соціальних викликів та трансформації освітнього середовища.

The article provides a theoretical substantiation of the pedagogical conditions for forming the readiness of future teachers for

innovative educational activity with primary school pupils in the process of teaching practice. The study analyzes scientific approaches to the interpretation of the concepts of innovative educational activity, teachers' professional readiness, and the structure of students' readiness to implement pedagogical innovations.

The structural components of future teachers' readiness for innovative educational activity (motivational, cognitive, creative, and reflective) are identified and their content is characterized. A set of pedagogical conditions that ensure the effective formation of such readiness during teaching practice is substantiated. These conditions include students' awareness of the personal significance of innovative activity, orientation of the content of practical training toward innovation, development of the ability to overcome difficulties in implementing innovations, creation of a supportive pedagogical environment, and implementation of a learner-centered approach.

The significance of teaching practice as an important stage in the professional development of future teachers and in the formation of their innovative competence is highlighted. The relevance of preparing future teachers for innovative educational activity in the context of contemporary social challenges and the transformation of the educational environment is emphasized.

Вступ

Сучасне дитинство характеризується прискореною психосоціальною динамікою розвитку, дитина перебуває в умовах інтенсивної цифрової взаємодії, зміни ціннісних орієнтацій та впливу кризових суспільних процесів, зокрема воєнного стану. Такі обставини зумовлюють нові запити до освітньо-виховного середовища початкової школи та актуалізують нерозривний взаємозв'язок навчання і виховання в освітньому процесі. За цих умов учитель початкової школи постає не лише як носій знань, а як активний суб'єкт виховної діяльності, здатний забезпечувати психологічну безпеку й емоційну підтримку дитини, а також спрямовувати використання цифрових технологій у розвивальному та виховному контексті.

Зазначені виклики зумовлюють необхідність модернізації системи освіти в Україні та переосмислення вимог до професійної діяльності вчителя, що відображено у законодавчих і

концептуальних документах, орієнтованих на всебічний і гармонійний розвиток особистості дитини, формування її ключових і громадянських компетентностей та ціннісних орієнтацій. Реалізація цих завдань безпосередньо пов'язана з якістю професійної підготовки педагогічних кадрів і актуалізує відповідальність закладів вищої освіти за формування готовності майбутніх учителів початкової школи до багатофункціональної педагогічної діяльності.

Практикоорієнтований вимір формування зазначеної готовності найбільш повно реалізується в процесі педагогічної практики, яка забезпечує включення здобувачів вищої освіти в реальні виховні ситуації початкової школи, інтеграцію теоретичних знань і практичного досвіду, а також апробацію й адаптацію інноваційних підходів до виховної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблема формування особистості вчителя, розвитку його професійної готовності та здатності до інноваційної педагогічної діяльності залишається актуальним об'єктом наукових досліджень у вітчизняній та зарубіжній педагогічній думці, особливо в умовах освітніх трансформацій і суспільних викликів останніх років. У сучасних працях українських дослідників (Н. Бібік (2023), Л. Канішевська (2023), О. Пометун (2024), О. Савченко (2022), Л. Хомич (2023)) акцент зроблено на компетентнісній, практикоорієнтованій та особистісно зорієнтованій підготовці педагога, розвитку його професійної суб'єктності, рефлексивності та інноваційної спрямованості як передумов ефективної виховної діяльності.

Методологічною основою формування готовності майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності виступають особистісно орієнтований і діяльнісний підходи, у межах яких студент розглядається як активний суб'єкт професійного становлення, здатний до саморозвитку, рефлексії та свідомого проєктування педагогічної діяльності. У зарубіжних дослідженнях (Л. Дарлінг-Гаммонд, М. Фуллан, А. Харгрівз (Low, 2024),); аналітичні матеріали OECD (OECD, 2016), (OECD, 2020) ці підходи осмислюються крізь призму досвідного навчання, професійної рефлексії, розвитку агентності вчителя та його

готовності діяти в умовах освітньої нестабільності й невизначеності .

Важливим напрямом сучасних психолого-педагогічних досліджень є соціально-емоційний компонент професійної підготовки педагога (SEL), який розглядається як необхідна умова ефективної виховної взаємодії, професійної стійкості та готовності вчителя до роботи з молодшими школярами в складних освітніх ситуаціях. У зарубіжній науковій літературі (Р. Вайсберг, Дж. Дурлак, П. Дженнінгс (OECD, 2016) SEL трактується як системний процес формування емоційної саморегуляції, емпатії та відповідального прийняття рішень, тоді як у вітчизняній педагогічній науці ці ідеї осмислюються в руслі гуманістичної та компетентнісної парадигм виховання (І. Бех (2008), Н. Бібік (2023), О. Савченко (2023).

У сучасних вітчизняних і зарубіжних наукових розвідках педагогічна практика розглядається як інтегративний компонент професійної підготовки, що забезпечує поєднання теоретичних знань із реальним досвідом освітньо-виховної взаємодії, розвиток професійної ідентичності, рефлексивних умінь і готовності студентів до творчого розв'язання виховних завдань та впровадження інновацій у професійній діяльності. Такий підхід уможливлює цілісне осмислення феномена готовності майбутнього вчителя до інноваційної виховної діяльності та створює підґрунтя для виокремлення й обґрунтування педагогічних умов, здатних забезпечити її формування.

1. Проблема готовності майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності у теорії та практиці сучасної школи

У сучасній педагогічній науці навчання і виховання розглядаються як взаємопов'язані складові цілісного освітнього процесу, в межах якого виховний потенціал реалізується через зміст, форми, методи та характер педагогічної взаємодії. Водночас посилення соціокультурних викликів, зміна умов розвитку сучасної дитини та ускладнення професійних завдань учителя актуалізують необхідність спеціального наукового аналізу саме інноваційної виховної діяльності як складника професійної діяльності педагога. У цьому

контексті проблема готовності майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності постає як проблема їх здатності усвідомлено, гнучко й професійно діяти в умовах мінливого освітнього середовища, використовуючи інноваційні педагогічні підходи для забезпечення цілісного розвитку особистості молодшого школяра. Тому подальший теоретичний аналіз спрямовано на уточнення змісту поняття «інноваційна виховна діяльність» та осмислення його значення у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи.

Під виховною діяльністю в сучасній педагогічній науці розуміють цілеспрямований і системний складник професійної діяльності вчителя, що реалізується у межах цілісного освітнього процесу та охоплює проєктування, організацію, реалізацію й рефлексивний аналіз виховних впливів. Вона передбачає свідоме використання педагогом комплексу методів, прийомів і технологій, спрямованих на розвиток особистості дитини, формування її ціннісних орієнтацій, соціального досвіду та здатності до саморозвитку і самореалізації. У працях І. Беха (2008) виховна діяльність осмислюється як ціннісно зорієнтована взаємодія суб'єктів освітнього процесу, що вимагає від учителя високого рівня професійної суб'єктності та відповідальності за особистісний розвиток дитини . О.Савченко (2022) наголошує на інтеграції виховних завдань у навчальну діяльність і розглядає виховання як постійно діючий компонент педагогічної взаємодії, а не як ізольовану сферу впливу (Савченко, (2022) . У зарубіжних дослідженнях (зокрема L. Darling-Hammond (2016)) виховна діяльність учителя трактується крізь призму підтримки цілісного розвитку дитини, соціально-емоційного благополуччя та створення освітнього середовища, у якому педагогічні рішення базуються на розумінні індивідуальних потреб учнів (Darling-Hammond, (2023). У такому розумінні виховна діяльність виходить за межі окремих форм чи заходів і постає як безперервний професійний процес, тісно пов'язаний зі змістом, організацією та ціннісною спрямованістю освітньої діяльності вчителя.

Професійна діяльність учителя в сучасних умовах розглядається як відкрита педагогічна система, що перебуває в постійному процесі розвитку, оновлення та якісного переосмислення відповідно до соціальних запитів і досягнень педагогічної

науки. Така система не є сталою або завершеною, а передбачає здатність педагога до змін, переходу на нові рівні професійної діяльності та опанування інших концептуальних орієнтацій, зумовлених трансформаціями освітнього середовища. У цьому контексті ефективність виховної діяльності вчителя початкової школи безпосередньо залежить від його готовності враховувати вимоги сучасності та здійснювати педагогічну взаємодію на засадах інноваційного підходу.

Інноваційність виховної діяльності постає не як ситуативне впровадження окремих нововведень, а як системна характеристика професійної позиції педагога, що виявляється у здатності оновлювати зміст, форми й способи виховного впливу відповідно до змін у розвитку сучасної дитини. У працях І.Беха (2008) інноваційний характер виховної діяльності пов'язується з розвитком професійної суб'єктності вчителя та його відповідальністю за ціннісний і особистісний розвиток учня . Л. Хомич (2023) розглядає інноваційний підхід у вихованні як умову оновлення педагогічних практик і переходу від репродуктивних форм впливу до особистісно зорієнтованої взаємодії. У зарубіжних дослідженнях (Michael Fullan, Andy Hargreaves (Low, 2024) інноваційна діяльність учителя трактується як процес безперервного професійного вдосконалення, що забезпечує його здатність діяти в умовах освітньої нестабільності та невизначеності.

Зауважимо, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки єдиного усталеного підходу до означення поняття «інноваційна виховна діяльність» не сформовано, що зумовлює потребу в уточненні його змісту через аналіз базових понять і наукових підходів. Така ситуація є закономірною, оскільки інноваційність у вихованні відображає динамічні зміни освітнього середовища, соціокультурні трансформації та нові запити до професійної діяльності вчителя початкової школи.

У загальнонауковому розумінні інновація трактується як новизна, оновлення, цілеспрямована зміна, спрямована на вдосконалення певної діяльності або системи. У філософських і соціальних науках інновація осмислюється як процес оновлення, що забезпечує перехід системи в якісно новий стан. У педагогічному контексті інновації пов'язують із упровадженням нових ідей, підходів, технологій і форм організації освітнього процесу,

які сприяють підвищенню його ефективності та відповідності потребам сучасної дитини.

Сучасні педагогічні дослідження розглядають інновації не лише як результат, а передусім як процес цілеспрямованої діяльності, що охоплює створення, апробацію, поширення й адаптацію нових педагогічних рішень. У цьому сенсі інноваційна діяльність пов'язується з трансформацією наукових ідей і педагогічних ініціатив у практичні моделі та технології, здатні змінювати освітній і виховний процес. Важливо, що інноваційність розглядається не як зовнішнє запозичення нововведень, а як внутрішній ресурс розвитку педагогічної системи, що активізує професійну творчість учителя та його здатність до саморозвитку.

У працях вітчизняних дослідників інноваційна діяльність у педагогіці трактується як діяльність, що здійснюється на принципово новій або оновленій основі та має системний характер. Вона охоплює зміни у змісті, формах, методах навчання і виховання, а також у способах організації педагогічної взаємодії. Особливий акцент робиться на тому, що цінність інновацій визначається не самим фактом нововведення, а його впливом на розвиток особистості дитини та професійне зростання педагога.

Зарубіжні дослідження доповнюють ці підходи, розглядаючи інноваційну діяльність учителя як процес безперервного професійного вдосконалення, що забезпечує здатність діяти в умовах освітньої нестабільності та невизначеності. У межах концепцій рефлексивної практики, досвідного навчання та професійної агентності інноваційна діяльність трактується як здатність педагога осмислювати власний досвід, адаптувати педагогічні підходи до індивідуальних потреб учнів і відповідати на виклики сучасного дитинства.

Узагальнюючи наукові підходи, можна стверджувати, що інноваційна діяльність у педагогічній сфері є складним, багатоплановим феноменом, який поєднує процес оновлення освітнього й виховного процесів, системну діяльність зі створення й упровадження нових засобів педагогічного впливу та особливий вид творчої діяльності, спрямованої на якісні зміни в розвитку особистості дитини. У такому розумінні інноваційна виховна діяльність постає як невід'ємна складова цілісного освітнього

процесу та водночас як показник готовності вчителя працювати з сучасними дітьми в умовах соціокультурних змін.

Власне тому інноваційну діяльність у педагогічному контексті доцільно розглядати як цілеспрямований процес оновлення освітнього процесу, що передбачає впровадження нових ідей, педагогічних ініціатив, технологій і підходів, спрямованих на підвищення ефективності навчально-виховної практики та її відповідність потребам сучасної дитини. У такому розумінні інноваційність пов'язується не лише з використанням новітніх розробок, а й зі здатністю вчителя до професійного переосмислення власної діяльності, творчого пошуку та адаптації педагогічних рішень до змінних умов освітнього середовища.

У працях І. Беха (2008) інноваційність педагогічної діяльності осмислюється крізь призму професійної суб'єктності вчителя та його відповідальності за ціннісний і особистісний розвиток дитини, що надає інноваціям виховного змісту. Л. Ващенко підкреслює, що інноваційна діяльність пов'язана з трансформацією наукових ідей та педагогічних ініціатив у нові або вдосконалені педагогічні продукти й технології, які набувають реального поширення в освітній практиці (Чорней, 2012).

Зарубіжні дослідники також акцентують на процесуальному характері інноваційної діяльності. Так, M. Fullan розглядає інновації в освіті як системні зміни, що ґрунтуються на професійній готовності педагога до постійного вдосконалення й оновлення практики, а D.Schön пов'язує інноваційність із рефлексивною здатністю вчителя осмислювати власний досвід і трансформувати його у нові педагогічні рішення (OECD, 2016).

Отже, інноваційна діяльність у навчально-виховному процесі постає як інтегрована характеристика професійної діяльності вчителя, що поєднує впровадження нововведень із рефлексією, творчістю та здатністю діяти відповідно до індивідуальних потреб сучасних дітей, що є принципово важливим для аналізу готовності майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності.

Досліджуючи особистісний чинник інноваційної виховної діяльності, вчені обґрунтовують інноваційність не лише як готовність педагога до сприйняття, створення й використання нового, а передусім як характеристику відкритості та

демократичності освітньої системи й педагогічної взаємодії. У такому розумінні інноваційність проявляється насамперед у відкритості вчителя до діалогічної взаємодії з вихованцями, що передбачає психологічну рівність суб'єктів виховного процесу. Вона також виявляється у відкритості до культури й суспільства, яка виражається у прагненні педагога осмислювати та трансформувати освітню реальність, досліджувати наявні проблеми й знаходити оптимальні шляхи їх розв'язання. Важливою складовою інноваційності є й відкритість власного «Я», що полягає у створенні такого педагогічного середовища, яке сприяє формуванню та розвитку позитивного образу «Я» особистості. У цьому контексті інноваційність розглядається як один із провідних принципів сучасної педагогіки.

Цілеспрямованість інноваційної діяльності, на думку К. Крутій, зумовлюється сукупністю чинників, серед яких визначальними є об'єктивні потреби суспільства в оновленні діяльності закладів освіти, соціальне замовлення, сформоване органами управління освітою на основі наукового прогнозування, реальні умови й можливості розвитку освітньої системи, а також інтереси й професійна позиція педагогів та керівників, які безпосередньо організовують і здійснюють інноваційну діяльність. Такий підхід підкреслює системний і контекстуальний характер інновацій у педагогічній практиці (Чорней, 2012).

Узагальнення наведених підходів дає підстави стверджувати, що інноваційна виховна діяльність учителя ґрунтується не лише на володінні новими технологіями, а насамперед на особистісній відкритості педагога, його готовності до діалогу, творчості, рефлексії та відповідальної взаємодії з дитиною, що є принципово важливим для подальшого аналізу готовності майбутніх учителів початкової школи до інноваційної виховної діяльності.

Відповідно до проблеми нашого дослідження інноваційна виховна діяльність учителя початкових класів інтерпретується нами як діяльність, яка спрямована на організацію змістовної взаємодії дитини з об'єктами соціального та природного довкілля, формування соціально ціннісного ставлення до нього та розвиток здатності молодшого школяра виступати суб'єктом власної діяльності.

Зазначена діяльність має системний характер і спрямована на впровадження нововведень через використання сучасних наукових ідей, знань і педагогічних підходів, а також шляхом творчого переосмислення відомих результатів наукових досліджень і практичних напрацювань з метою створення нового або вдосконаленого педагогічного продукту. У такому трактуванні інноваційність проявляється не лише у генеруванні принципово нових рішень, а й у творчій інтерпретації та адаптації вже наявних педагогічних ідей відповідно до умов сучасного освітнього середовища й актуальних потреб молодших школярів.

У структурі інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами виокремлюємо зовнішні (мета, засоби її досягнення, об'єкт виховного впливу, суб'єкт діяльності та очікуваний результат) та внутрішні (мотивація педагога, зміст виховної діяльності та система операцій, через які реалізується педагогічна взаємодія) компоненти. Така структурна цілісність забезпечує узгодженість цілей, змісту й результатів інноваційної виховної діяльності та створює підґрунтя для аналізу готовності майбутніх учителів початкової школи до її здійснення.

Функціональний аспект інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами в педагогічній науці розкривається через систему взаємопов'язаних функцій, які відображають цілі, засоби та способи реалізації педагогічного впливу. У дослідженнях Н. Кузьміної, В. Семиченко, В. Сластьоніна, І. Харламова, А. Щербакова та інших учених функції педагогічної, зокрема виховної, діяльності структуруються за рівнем їх узагальненості та призначення (Чорней, 2012).

До термінальних, або функцій-цілей, віднесено ті, що пов'язані зі стратегічними напрямами діяльності вчителя початкової школи та відображають її сутнісні завдання. Вони охоплюють навчальну, виховну й розвивальну функції, а також функції життєзабезпечення та соціалізації, забезпечуючи орієнтацію виховної діяльності на цілісний розвиток особистості дитини.

Тактичні, або функції-засоби, забезпечують реалізацію стратегічних цілей і обслуговують усю сукупність термінальних функцій.

Операціональні, або функції-прийоми, пов'язані з конкретними способами реалізації виховної діяльності та можуть обслуговувати кілька функцій-засобів. Вони охоплюють функції вимірювання й оцінювання, методичну, управлінську, координаційну, функцію самоствердження та функцію формоутворень. У межах інноваційної виховної діяльності ці функції забезпечують практичну реалізацію педагогічних рішень, їх корекцію та оцінювання результативності.

Таким чином, функціональна структура інноваційної виховної діяльності відображає її багаторівневий і системний характер та створює методологічне підґрунтя для аналізу готовності майбутніх учителів початкової школи до здійснення такої діяльності в умовах сучасного освітнього середовища.

Завдання інноваційної виховної діяльності полягають у реалізації комплексу різнорівневих і різноспрямованих видів педагогічної роботи, зміст і обсяг яких визначаються характером та спрямованістю конкретного нововведення. Їх виконання передбачає не лише організацію окремих виховних заходів, а й цілісне проєктування, впровадження та корекцію виховних впливів відповідно до поставлених цілей, умов освітнього середовища й індивідуальних особливостей молодших школярів. У такому контексті інноваційна виховна діяльність набуває динамічного характеру та орієнтується на досягнення якісних змін у розвитку особистості дитини.

Провідною парадигмою інноваційної виховної діяльності в сучасній педагогічній науці виступає особистісно орієнтований підхід, який розробляється у працях І. Беха, Є. Бондаревської, Л. Канішевської та інших учених (Канішевська, 2023). Його теоретичним підґрунтям є етико-гуманістичний принцип і ціннісна орієнтація освітнього процесу, визнання унікальності та самоцінності особистості дитини. У межах цього підходу виховна діяльність розглядається як особливий тип педагогічного процесу, зорієнтований на розвиток і саморозвиток учня, підтримку його внутрішніх ресурсів та індивідуального досвіду.

Для сучасного виховного процесу аксіоматичною є позиція І. Беха, відповідно до якої у виховній роботі варто використовувати нові методи, які ґрунтуються на внутрішніх спонуках особистості (співпереживання, емоційноме

оцінювання), а не на механізмах зовнішнього підкріплення (заохоченні й покаранні) (Ільїна & Бех, 2024). Такі методи науковець визначає як виховні технології особистісної орієнтації. У межах особистісно орієнтованого підходу гуманістичною за своєю сутністю є лише та виховна дія педагога, яка повною мірою враховує психологічні особливості вихованця; ігнорування цього призводить до зниження ефективності виховного впливу та його дегуманізації.

Лише дитина, вихована в особистісно орієнтованому освітньому просторі, як наголошує Т. Гуменникова , здатна до нового способу мислення й діяльності, що відповідає інноваційному типу розвитку сучасної цивілізації. У цьому контексті особистісна орієнтація виховного процесу розглядається як необхідна умова формування активної, відповідальної та соціально зрілої особистості (Чорней, 2012).

У молодшому шкільному віці особливо інтенсивно проявляються психологічні й соціальні механізми впливу на особистість. У процесі навчання в початковій школі відбувається виокремлення та емоційне засвоєння особистісних цінностей, їх закріплення в діяльності, поведінці та міжособистісних взаєминах. Поступово формується орієнтація на соціум, здатність розуміти й аналізувати суспільні відносини, а також здійснюється якісна трансформація ціннісних орієнтацій у системі ставлень до інших людей, спільної діяльності та явищ довкілля.

Особистісно орієнтований підхід та інноваційна виховна діяльність, що ґрунтується на його засадах, спрямовані на реалізацію низки взаємопов'язаних завдань, серед яких ключовими є гуманізація виховного процесу.

У педагогічній практиці те чи інше виховне завдання може розв'язуватися як за допомогою окремого методу, так і шляхом їх цілісного поєднання. У цьому контексті виховний метод у дії постає як процес розв'язання педагогічного завдання, тобто як спосіб організації виховання дитини. Виховне завдання виступає основним засобом узгодження зусиль вихователя й вихованця, у процесі реалізації якого досягається поставлена мета; за такого підходу воно може розглядатися як різновид виховного методу.

Виховна ефективність особистісно орієнтованих технологій зумовлюється їх методологічною основою, яка визначає характер практичного розгортання виховного процесу та конкретизується через систему взаємопов'язаних принципів, визначених І. Бехом (2008), зокрема: цілеспрямоване створення емоційно збагачених виховних ситуацій; організація особистісно розвивального спілкування; співпереживання; систематичний аналіз вихованцем власних і чужих вчинків. Сукупність цих принципів забезпечує ціннісно-смислову спрямованість виховної діяльності та орієнтацію педагогічного впливу на внутрішній світ дитини.

Порівняно з традиційними методами особистісно орієнтовані виховні технології характеризуються вищим науковим рівнем, оскільки ґрунтуються на сучасних досягненнях психології виховання та психологічної теорії виховної діяльності. Їх застосування передбачає педагогічне варіювання на основі знання внутрішніх закономірностей розвитку особистості та реалізацію виховної діяльності в нестандартних, особистісно значущих умовах. Такі технології створюють умови для життєвого самовизначення вихованців, осмислення складності й суперечливості людських взаємин, виокремлення ефективних моделей соціальної взаємодії.

Розгортання виховного процесу на засадах особистісно орієнтованих технологій передбачає активне звернення дитини до власного внутрішнього світу. Це вимагає формування в учня здатності осмислювати власні спонуки, прогнозувати наслідки вчинків і узгоджувати цілі поведінки із засобами їх досягнення, що є важливою умовою становлення суб'єктної позиції особистості в інноваційній виховній діяльності. Це забезпечує дитині можливість виступати активним суб'єктом виховної діяльності та сприяє реалізації її прагнення до соціально-морального саморозвитку.

Аналіз наявних теоретичних підходів і практичного досвіду застосування інноваційних виховних технологій засвідчує їх значну різноманітність і широкий спектр використання в сучасному освітньому процесі.

Упровадження інновацій у виховний процес початкової школи неможливе без активної участі вчителя-дослідника, який

характеризується системним педагогічним мисленням, здатністю до творчого пошуку та усвідомленою готовністю до інноваційної діяльності. Учителю інноваційного спрямування притаманні стійка мотивація до впровадження нововведень, сформована інноваційна позиція, а також здатність не лише долучатися до інноваційних освітніх процесів, а й ініціювати їх розвиток і поширення у педагогічній практиці.

У наукових дослідженнях визначено послідовні етапи впровадження нововведень у практику шкільної освіти, що відображають логіку розгортання інноваційної діяльності і забезпечують системність і керованість інноваційних процесів, створюють умови для їх ефективної реалізації в освітній практиці.

На думку Ю. Завалевського інноваційний потенціал освітнього закладу зумовлюється низкою взаємопов'язаних чинників, серед яких провідними є стан матеріально-технічної бази закладу, рівень професійної кваліфікації педагогів, їх освітня підготовка, педагогічний стаж і вікові особливості, а також реальні можливості впровадження нововведень і наявність ефективної системи контролю за процесом їх реалізації (Бібік, 2023).

Учитель-новатор постає суб'єктом і носієм інноваційних процесів у вихованні, оскільки саме суб'єктивний чинник є визначальним як на етапі впровадження, так і на етапі поширення нововведень. В умовах динамічних соціокультурних змін і зростання конкуренції в освітньому просторі вчитель-вихователь інноваційного спрямування виступає як професійно мобільний і конкурентоспроможний фахівець — особистість, здатна до безперервного навчання, саморозвитку, самостійного здобуття інформації та оновлення професійних знань. Підтримання його професійного авторитету передбачає постійне теоретичне осмислення виховного процесу в контексті сучасних досягнень психологічної й педагогічної науки, насамперед їх прикладних аспектів, які можуть бути інтегровані в практику виховання з метою її якісного вдосконалення.

Необхідність формування готовності вчителя-вихователя до інноваційної діяльності підтверджується як результатами психолого-педагогічних досліджень і запитами освітньої практики, так і положеннями нормативно-правових документів, у яких акцентується значущість професійного зростання педагогів як

умови модернізації освіти та підвищення якості виховної роботи. У цьому контексті сучасний учитель має бути не лише виконавцем визначених програм, а активним суб'єктом виховного процесу, здатним ініціювати й реалізовувати інноваційні підходи відповідно до потреб розвитку дитини та вимог часу.

У нашому розумінні вчитель-вихователь інноваційного спрямування, спираючись на знання сучасних педагогічних технологій і сформовані практичні вміння, цілеспрямовано використовує сукупність інноваційних методів, прийомів і технологій виховання у власній професійній діяльності. Оскільки сучасна дитина розвивається в умовах постійних змін, педагог змушений перебувати в безперервному пошуку нестандартних рішень і гнучких виховних стратегій, що зумовлює потребу у високому рівні його особистісного й професійного розвитку.

За таких умов готовність до інноваційної виховної діяльності набуває значення ключової професійної якості вчителя початкової школи. Вона формується у процесі професійної підготовки як інтегральне утворення, що поєднує мотиваційну спрямованість, систему знань, практичні вміння та здатність до рефлексії й самовдосконалення. Саме це зумовлює необхідність подальшого наукового аналізу сутності та змісту готовності майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами.

Сучасні цивілізаційні виклики та трансформації суспільного розвитку зумовлюють підвищені вимоги до всіх сфер життєдіяльності, зокрема до системи освіти, оновлення якої пов'язується з активізацією інноваційних процесів у діяльності навчальних закладів. Водночас у практиці сучасної школи залучення педагога до інноваційної діяльності нерідко має фрагментарний і спонтанний характер та не завжди ґрунтується на врахуванні рівня його професійної й особистісної готовності до інноваційних змін. У цьому контексті готовність фахівця до здійснення професійної діяльності розглядається як інтегральний показник якості його підготовки.

Узагальнення результатів аналізу сучасного стану наукової розробленості проблеми підготовки майбутніх учителів в Україні дає підстави виокремити кілька провідних напрямів досліджень. Так, загальнотеоретичні аспекти професійного

становлення педагога, формування його готовності до педагогічної діяльності в умовах трансформації освіти розкрито в працях Н. Бібік, Л. Канішевської, О. Савченко, Л. Хомич, де акцент зроблено на компетентнісному та практикоорієнтованому характері підготовки майбутнього вчителя (Чорней, 2012).

Проблеми формування професійної готовності педагога до особистісного й професійного саморозвитку, розвитку рефлексивності, емоційної стійкості та здатності діяти в умовах невизначеності висвітлюються у дослідженнях І. Беха, Т. Ільїної, О. Пометун, які розглядають підготовку вчителя крізь призму гуманістичної та соціально-емоційної парадигм (Ільїна & Бех, 2024). Окремий науковий інтерес становлять дослідження, присвячені обґрунтуванню ролі педагогічної практики у набутті досвіду впровадження інновацій, творчого розв'язання виховних завдань і професійного самоствердження майбутнього педагога (Л. Канішевська, О. Савченко, Л. Хомич) (Канішевська, 2023). Сукупність зазначених наукових підходів створює сучасне теоретико-методологічне підґрунтя для подальшого осмислення проблеми формування готовності майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності в умовах сучасної школи.

Результати аналізу наукових досліджень свідчать про багатовимірність трактування поняття готовності у психолого-педагогічній літературі. Зокрема, готовність розглядається як стан внутрішньої налаштованості особистості або її схильність до здійснення певної діяльності; як психічний стан мобілізації, що забезпечує зосередженість і активізацію особистісних ресурсів для ефективного виконання професійних дій.

Професійна готовність як якісне новоутворення особистості педагога формується безпосередньо в процесі діяльності, що зумовлює потребу активного залучення майбутнього вчителя до різних видів педагогічної практики. Водночас професійна підготовка майбутнього педагога передбачає його здатність організовувати та спрямовувати різноманітні види діяльності школярів, що актуалізує необхідність виокремлення різних аспектів професійної готовності та їх цілеспрямованого формування.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що готовність розглядається як складне системне утворення, що характеризується

цілісністю та інтегративністю. У структурі такої готовності провідними складниками визначаються система знань і вмінь, необхідних для здійснення певного виду професійної діяльності, а також особистісні якості, ціннісні орієнтації та професійні інтереси суб'єкта педагогічної діяльності. Водночас одним із важливих напрямів професійної готовності вчителя є його готовність до здійснення виховної діяльності з учнями, що зумовлює потребу її цілеспрямованого формування у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів.

У дослідженнях Г. Троцко готовність майбутніх педагогів до виховної роботи трактується як цілісне багатовимірне особистісне утворення, яке забезпечує високу ефективність педагогічної діяльності. Її зміст охоплює професійно-педагогічні погляди та переконання, професійну спрямованість психічних процесів, систему необхідних знань і вмінь. Водночас така готовність виявляється у здатності педагога долати труднощі професійної діяльності, прогнозувати й оцінювати результати власної праці, а також у прагненні до безперервного професійного самовдосконалення (Троцко, 2003, с. 15).

У трактуванні В. Васенко (2000) готовність студентів до виховання молодших школярів розглядається як складова загальної готовності до педагогічної діяльності. На думку дослідника, така готовність проявляється в усвідомленні студентами значущості виховної роботи, наявності стійкого інтересу до її здійснення, сформованості спеціальних знань і вмінь і реалізується у процесі самостійної професійно-педагогічної діяльності.

У працях О. Дубасенюк (2012) «підготовленість» розглядається як сформованість здатності майбутнього педагога адекватно діяти в конкретних педагогічних ситуаціях, добираючи відповідно до умов засоби, методи й прийоми виховної роботи (с. 112).Таке розуміння підготовленості інтегрує у своєму змісті практичну вмілість вихователя та рівень його технологічної оснащеності, що забезпечує ефективність реалізації виховної діяльності.

Ефективність виховної діяльності вчителя початкових класів значною мірою зумовлюється урахуванням особливостей розвитку сучасних дітей, що потребує реалізації виховання на засадах інноваційного підходу. Виховний процес у початковій школі доцільно розглядати як відкриту педагогічну систему,

здатну до постійного вдосконалення й оновлення, а за необхідності — до трансформації в педагогічну систему якісно вищого рівня з іншою концептуальною спрямованістю, обумовленою актуальними соціальними запитами та новітніми досягненнями педагогічної науки.

У наукових джерелах поняття «інновація» переважно трактується як цілеспрямований процес створення, поширення й упровадження суспільно значущих ініціатив, що зумовлює якісні зміни в різних сферах життєдіяльності суспільства та забезпечує раціональне використання матеріальних, економічних і соціальних ресурсів. У педагогічному контексті інновація розглядається як нововведення у педагогічній діяльності, що передбачає зміни у змісті, формах і технологіях навчання та виховання з метою підвищення ефективності освітнього процесу.

У межах нашого дослідження інноваційну виховну діяльність учителя початкових класів розуміємо як складне інтегративне новоутворення, що охоплює різні за метою й характером види діяльності, співвіднесені з основними етапами розвитку інноваційних процесів та зорієнтовані на цілеспрямоване оновлення педагогом власної системи виховної роботи з метою формування творчої особистості молодшого школяра. Така діяльність має системний характер і орієнтується на реалізацію нововведень шляхом упровадження нових наукових ідей, знань і педагогічних підходів, а також через творче переосмислення відомих результатів наукових досліджень і практичних напрацювань у нові або вдосконалені форми виховної роботи. Водночас у сучасних умовах воєнних викликів інноваційна виховна діяльність набуває додаткового змістового виміру, оскільки передбачає врахування психоемоційного стану дітей, наслідків пережитого травматичного досвіду, порушення відчуття безпеки та потреби у відновленні емоційної рівноваги, що зумовлює необхідність пошуку й застосування гнучких, підтримувальних і гуманістично спрямованих виховних практик.

Необхідною передумовою ефективного здійснення професійної діяльності вчителя, повноцінної реалізації його особистісного й професійного потенціалу та розкриття творчих можливостей є готовність до інноваційної діяльності, яка водночас виступає важливим показником здатності педагога знаходити

нестандартні рішення актуальних проблем особистісно орієнтованої освіти.

У межах цього контексту готовність учителя до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами розуміємо як інтегративну якість особистості, яка охоплює сформоване мотиваційно-ціннісне ставлення до інноваційної виховної роботи, володіння ефективними способами і засобами досягнення виховних цілей, а також здатність до творчої діяльності й педагогічної рефлексії.

Відповідно нашого дослідження особливого значення набуває дотримання базових теоретичних положень, насамперед принципів інноваційної діяльності педагога. До них відносимо принцип інтеграції освіти, який акцентує увагу на особистості кожної дитини як найвищій соціальній цінності та орієнтує освітній процес на формування громадянина з високим рівнем інтелектуального, морального і фізичного розвитку. Не менш важливим є принцип диференціації та індивідуалізації освіти, спрямований на створення умов для повноцінного виявлення і розвитку здібностей кожного вихованця. Водночас принцип демократизації освіти передбачає формування передумов для розвитку активності, ініціативності й творчості учнів і вчителів, забезпечення їхньої партнерської взаємодії, а також широкої участі громадськості в управлінні освітнім процесом.

Упровадження зазначених принципів зумовлює потребу переходу від нормативно регламентованої педагогічної діяльності до інноваційно-творчої, що супроводжується зміною характеру функціонування освітньої системи, оновленням змісту, методів, форм і технологій навчання та виховання. За таких умов мета освіти полягає у створенні передумов для вільного розвитку індивідуальних здібностей, мотивів і ціннісних орієнтацій особистості, формуванні всебічно розвиненої, творчої людини.

Визначальні характеристики готовності студентів до інноваційної виховної діяльності зумовлюються сукупністю її структурних компонентів, які у взаємозв'язку забезпечують цілісність і результативність професійної підготовки майбутнього педагога.

Узагальнення результатів аналізу наукових джерел дає підстави розглядати структуру готовності до інноваційної

виховної діяльності як цілісне поєднання кількох взаємопов'язаних компонентів. Зокрема, мотиваційний компонент відображає усвідомлене ставлення педагога до впровадження інноваційних технологій виховання молодших школярів та його внутрішню налаштованість на здійснення інноваційної педагогічної діяльності; когнітивний компонент охоплює систему знань про сутність і специфіку інноваційної виховної діяльності, а також комплекс умінь і навичок застосування сучасних виховних технологій у роботі з учнями початкової школи. Креативний компонент проявляється у здатності до творчого мислення та перетворювальної діяльності, оригінальності й гнучкості мислення, критичності оцінювання та чутливості до виявлення недоліків у педагогічній практиці. Рефлексивний компонент передбачає усвідомлення й аналіз педагогом власної діяльності та професійної свідомості, здатність до самопізнання і розуміння інших, а також до оцінювання та самооцінювання результатів власної професійної діяльності.

Відповідно до структурних компонентів готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами визначаємо і види відповідних компетентностей. Їх розглядаємо як сукупність знань, умінь, навичок, особистісних якостей і здібностей, що репрезентують мотиваційний, когнітивний, креативний та рефлексивний компоненти означеної готовності.

Вагоме значення у формуванні готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з учнями початкової школи має педагогічна практика. У процесі її проходження відбувається переосмислення студентом власних уявлень про професійну роль учителя, поглиблюється процес самопізнання, усвідомлюються індивідуальні особливості та потенційні можливості, а також формується здатність до самооцінювання рівня власної готовності як важливої характеристики майбутньої педагогічної діяльності.

Проблематика практичної підготовки студентів до педагогічної діяльності широко представлена в сучасних наукових дослідженнях українських і зарубіжних учених. У працях І. Беха, Н. Бібік, Л. Канішевської, О. Савченко Л. Хомич, О. Пометун, педагогічна практика осмислюється як системоутворювальний компонент професійної підготовки майбутнього вчителя, що

забезпечує інтеграцію теоретичних знань і реального педагогічного досвіду (Чорней, 2012). Дослідники акцентують увагу на організаційно-методичних засадах практичної підготовки, її компетентнісному та практикоорієнтованому характері, розвитку професійної рефлексії й готовності студентів до самостійної педагогічної та виховної діяльності. У зарубіжних наукових розвідках (Л. Дарлінг-Гаммонд, М. Фуллан, А. Харгрівз, Д. Шон (Low, 2024) педагогічна практика розглядається як простір досвідного навчання, професійного зростання та формування здатності майбутнього педагога діяти в умовах освітніх змін і невизначеності.

Походження терміну «практика» пов'язане з грецьким словом *praktike*, яке в буквальному значенні інтерпретується як справа, дія (Гончаренко, 1997, с. 348). У філософському словнику це поняття розглядається як цілісна система операцій, у структурі якої виокремлюються такі складники, як потреба, мета, мотив, діяльність у сукупності окремих актів, предмет діяльності, засоби досягнення мети та результат (Філософський енциклопедичний словник, 2002), с. 523).

У психологічному словнику практику визначено як матеріальну, чуттєво-предметну, цілепокладальну діяльність людини, що пов'язана із засвоєнням і перетворенням соціальних об'єктів та виступає універсальною основою і рушійною силою суспільного розвитку та пізнання (Психологічний словник, 2002, с. 352). Натомість в Українському педагогічному словнику це поняття тлумачиться як цілеспрямована чуттєво-предметна діяльність людей, зміст якої полягає у перетворенні природи й суспільства, а також як специфічна форма людської життєдіяльності, що відображає спосіб буття людини у світі (Гончаренко, 1997, с. 268).

У наукових джерелах представлено різні підходи до визначення поняття «педагогічна практика», що зумовлено багатовимірністю її функцій у системі професійної підготовки майбутнього вчителя. Зокрема, педагогічна практика розглядається як складова психолого-педагогічної підготовки студентів, у процесі якої відбувається формування й удосконалення необхідних практичних умінь і навичок. Вона також трактується як сполучна ланка між теоретичним навчанням у закладі вищої освіти та самостійною професійною діяльністю

студента в умовах школи, що забезпечує цілісність і безперервність професійного становлення майбутнього педагога.

Окремі дослідники визначають педагогічну практику як спосіб безпосереднього ознайомлення студентів з особливостями навчально-виховного процесу через активну участь у ньому (С. Гончаренко (1997)). У працях О. Мельника та В. Юрченка педагогічна практика осмислюється як процес входження студента в нову соціально-професійну роль учителя, що супроводжується трансформацією «Я-концепції», уточненням професійних уявлень про себе та корекцією самооцінки (Пометун, 2024). За Л. Хомич (2023) педагогічна практика постає важливим чинником розвитку творчого, нестандартного та інноваційного мислення майбутнього педагога. Водночас Л. Нечипоренко та Г. Троцко акцентують її значення як засобу формування педагогічних умінь і навичок, розвитку пізнавальної та творчої активності, діагностування рівня професійної спрямованості й підготовленості, а також закріплення та поглиблення теоретичних знань (Троцко, 2003).

Проблематика організації педагогічної практики та шляхів підвищення її ефективності в системі професійної підготовки майбутніх учителів активно осмислюється у сучасних вітчизняних і зарубіжних наукових дослідженнях. У працях Н. Бібік, Л. Канішевської, О. Пометун, О. Савченко, Л. Хомич педагогічна практика розглядається як провідний компонент практикоорієнтованої підготовки майбутнього вчителя, що забезпечує інтеграцію теоретичних знань і реального педагогічного досвіду, формування професійної ідентичності, рефлексивних умінь та готовності до інноваційної виховної діяльності в умовах сучасної школи (Чорней, 2012). У новітніх дослідженнях особливий акцент робиться на ролі педагогічної практики у формуванні здатності майбутнього педагога діяти в ситуаціях освітньої нестабільності та соціальних викликів, зокрема в умовах воєнного часу.

Зарубіжні науковці (М. Фуллан, А. Харгрівз, Л. Дарлінг-Гаммонд, аналітичні матеріали OECD) трактують педагогічну практику як простір досвідного навчання, професійної рефлексії та розвитку професійного капіталу майбутнього вчителя, що забезпечує його готовність до діяльності в умовах змін і

невизначеності (OECD, 2020). Вітчизняні дисертаційні дослідження Л. Кацової, Л. Манчуленко доповнюють зазначені підходи, розкриваючи організаційно-методичні засади педагогічної практики, її вплив на формування професійного інтересу та творчого стилю діяльності майбутніх педагогів (Чорней, 2012).

У процесі педагогічної практики, на наш погляд, істотно зростає рівень самостійності студента у розвитку та застосуванні педагогічних умінь, що виступає важливою умовою формування його професійної готовності. Це створює підґрунтя для цілеспрямованого формування професійно значущих якостей, необхідних для здійснення інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами, зокрема педагогічного мислення, здатності до педагогічної рефлексії, стійкої професійної мотивації, комунікативної компетентності, педагогічного такту та загальної педагогічної культури.

Організація педагогічної практики в сучасних умовах регламентується чинною нормативно-правовою базою у сфері вищої та педагогічної освіти. (Закон України «Про вищу освіту», 2014), (Закон України «Про освіту», 2017).

Безпосередня організація практичної підготовки студентів у закладах вищої освіти здійснюється відповідно до «Положень про проведення практики здобувачів вищої освіти» (Положення про проведення практики здобувачів вищої освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, 2020).

У відповідності до зазначених нормативних положень педагогічна практика розглядається як обов'язковий компонент професійної підготовки майбутніх учителів, що забезпечує інтеграцію теоретичних знань із реальними умовами освітньої діяльності, формування професійних умінь і навичок, розвиток педагогічного мислення та набуття досвіду розв'язання навчально-виховних завдань у практиці сучасної школи.

В контексті нашого дослідження педагогічну практику розглядаємо як форму організації освітнього процесу, що забезпечує набуття здобувачами вищої освіти професійного досвіду в реальних умовах діяльності закладів освіти.

Метою педагогічної практики є ознайомлення майбутніх учителів зі особливістю їх професійної діяльності, формування

базових педагогічних умінь і навичок, а також розвиток здатності ефективно застосовувати теоретичні знання у реальних педагогічних ситуаціях.

Практична підготовка здійснюється на базі відповідних закладів освіти під керівництвом викладачів університету та фахівців баз практики, що забезпечує безпосереднє включення студентів у реальний освітньо-виховний процес. Така організація педагогічної практики сприяє формуванню професійних компетентностей майбутнього вчителя, розвитку педагогічного мислення, рефлексії та готовності до здійснення інноваційної виховної діяльності в сучасному освітньому середовищі.

Види педагогічної практики відповідно до напряму підготовки, спеціальності чи освітньої програми, а також їх форми, тривалість і терміни проведення визначаються освітньо-професійною програмою та навчальним планом закладу вищої освіти. Змістове наповнення окремих видів практики конкретизується у наскрізних і робочих програмах, які забезпечують послідовність і наступність практичної підготовки студентів. З метою підвищення її ефективності та якості розробляються методично-інструктивні матеріали різного спрямування, що орієнтують студентів на виконання професійно значущих завдань і формування готовності до самостійної педагогічної діяльності (Положення про проведення практики здобувачів вищої освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, 2020).

У контексті нашого дослідження доцільним є звернення до досвіду організації педагогічної практики у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича, який має значний досвід підготовки майбутніх учителів початкової школи. Саме в межах цієї системи практичної підготовки найбільш сприятливими для формування готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами визначаємо такі види педагогічної практики, як навчальна педагогічна пропедевтична практика, початкова педагогічна практика з позаурочної та позашкільної діяльності, педагогічна практика «Пробні уроки», практика «Перші дні дитини в школі та педагогічна неперервна практика», виробнича (педагогічна) практика в початковій школі та виробнича (організаційно-методична) практика в закладах

початкової освіти (Положення про проведення практики здобувачів вищої освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, 2020).

Під час проходження педагогічної практики студенти поступово залучаються до виконання професійних функцій учителя початкової школи, беруть участь в організації освітнього та виховного процесу, спостерігають за діяльністю педагогів, аналізують особливості роботи з учнями та набувають досвіду виконання окремих педагогічних завдань. У ході практичної діяльності майбутні педагоги опановують методику організації виховної роботи в її різноманітних формах, набувають умінь планувати й проводити виховні заходи, здійснювати психолого-педагогічне спостереження за окремими учнями й класним колективом, аналізувати результати педагогічної взаємодії та узагальнювати власний практичний досвід.

Навчальна педагогічна пропедевтична практика має на меті ознайомлення студентів із діяльністю педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти, формування первинних умінь педагогічного спостереження за освітнім процесом, аналізу організації навчально-виховної роботи та усвідомлення змісту майбутньої професійної діяльності вчителя початкової школи.

Початкова педагогічна практика з позаурочної та позашкільної діяльності орієнтована на ознайомлення студентів з організацією виховної роботи в позаурочний час, різними формами діяльності учнівського колективу, особливостями виховного впливу на особистість молодшого школяра у позакласному середовищі.

Метою педагогічної практики «Пробні уроки» є формування у студентів професійних умінь щодо підготовки, організації та проведення навчальних занять у початковій школі. У ході її проходження студенти набувають навичок планування уроку, добору методів і засобів навчання, організації діяльності учнів, а також досвіду реалізації навчальної, розвивальної й виховної функцій освітнього процесу.

Практика «Перші дні дитини в школі та педагогічна неперервна практика» сприяє ознайомленню студентів із процесом адаптації дітей до шкільного навчання, особливостями

організації освітнього середовища в період входження першокласників у шкільне життя, а також забезпечує безперервне включення майбутніх учителів у практичну педагогічну діяльність.

Виробнича (педагогічна) практика в початковій школі інтегрує теоретичні знання та практичні вміння, набуті під час попередніх етапів професійної підготовки. Її метою є підготовка студента до виконання основних функцій учителя початкових класів, організації цілісної навчально-виховної діяльності з учнями, планування та проведення уроків і виховних заходів, а також управління різними видами дитячої діяльності на засадах компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів.

Виробнича (організаційно-методична) практика в закладах початкової освіти спрямована на поглиблення професійного досвіду студентів, удосконалення їх педагогічних умінь, розвиток здатності до самостійного планування й аналізу освітнього процесу, а також формування готовності до організаційно-методичної діяльності в сучасному закладі освіти.

Таким чином, система педагогічних практик забезпечує поступове входження студентів у професійну діяльність учителя початкової школи та створює умови для поєднання теоретичної підготовки з реальним педагогічним досвідом. У процесі виконання різних видів практичних завдань майбутні педагоги набувають умінь організовувати навчально-виховний процес, взаємодіяти з учнями, аналізувати результати педагогічної діяльності, а також застосовувати сучасні методи й технології виховання. Саме педагогічна практика створює найбільш сприятливе середовище для формування готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами, оскільки забезпечує можливість апробації нових педагогічних підходів у реальних умовах освітнього процесу, розвитку професійної рефлексії та вироблення індивідуального стилю педагогічної взаємодії з дітьми.

Вихідними положеннями організації педагогічної практики в межах дослідження визначено принципи, що відображають загальні вимоги до практичної підготовки здобувачів вищої освіти та узгоджуються з положеннями нормативних документів щодо організації практики у закладах вищої освіти

[Положення…, 2020]. Передусім це принцип поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю, який забезпечує зв'язок навчання з реальними умовами професійної діяльності майбутнього вчителя та передбачає застосування студентами набутих знань у процесі виконання професійно орієнтованих завдань. Важливим є також принцип послідовності й безперервності практичної підготовки, що реалізується через систему різних видів педагогічної практики протягом усього періоду навчання та забезпечує поступове розширення професійного досвіду студентів. Окрім того, принцип поступового ускладнення змісту та завдань практики передбачає врахування рівня підготовленості здобувачів освіти й етапу їх професійного становлення, що створює умови для поетапного формування професійних умінь і компетентностей у процесі організації освітньо-виховної діяльності з молодшими школярами (Положення про проведення практики здобувачів вищої освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, 2020).

Відповідно до положень щодо організації практики, важливою умовою її ефективності є співпраця закладу вищої освіти з базами практики (Положення про проведення практики здобувачів вищої освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, 2020). Зокрема, методисти та вчителі закладів загальної середньої освіти здійснюють консультативний супровід студентів, надають допомогу у підготовці до проведення навчальних занять і виховних заходів, беруть участь у їх відвідуванні, аналізі та фаховому обговоренні результатів педагогічної діяльності практикантів. Така взаємодія сприяє забезпеченню зв'язку теоретичної підготовки студентів із практикою освітньої діяльності та створює умови для формування їх професійної компетентності.

Результатом педагогічної практики є не лише набуття й поглиблення знань про специфіку педагогічної діяльності та оволодіння професійними вміннями, а й становлення особистості студента як майбутнього вчителя. У процесі практичної підготовки студенти отримують можливість безпосереднього включення в освітній процес закладу загальної середньої освіти, що сприяє розвитку їх педагогічного мислення, професійної рефлексії, комунікативної культури та здатності до самостійного

розв'язання педагогічних завдань. Педагогічна практика забезпечує набуття досвіду організації освітньо-виховної діяльності, формує відповідальне ставлення до професійної ролі вчителя та створює підґрунтя для подальшого професійного саморозвитку майбутнього педагога (Положення про проведення практики здобувачів вищої освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, 2020).

Проведений аналіз теоретичних положень і практичного досвіду організації педагогічної практики дає підстави узагальнити наукові підходи до розуміння проблеми формування готовності майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності. Таке узагальнення засвідчує засвідчує її багатовимірний і складний характер. Сучасні наукові дослідження та освітня практика переконливо доводять, що зазначена готовність є інтегративним особистісно-професійним утворенням, яке поєднує мотиваційно-ціннісні орієнтації майбутнього педагога, систему професійних знань і вмінь, здатність до творчого педагогічного мислення, рефлексії та конструктивної взаємодії з молодшими школярами в умовах динамічних суспільних і освітніх змін. Разом з тим аналіз сучасного стану професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи виявляє певні суперечності між зростанням вимог до інноваційного характеру виховної діяльності педагога та недостатнім рівнем сформованості відповідної готовності у значної частини студентів. Зокрема, спостерігається розрив між теоретичним засвоєнням інноваційних ідей у сфері виховання та їх практичним застосуванням у реальних педагогічних ситуаціях.

Відтак особливої актуальності набуває проблема побудови в процесі професійної підготовки майбутніх учителів цілісної системи формування готовності до інноваційної виховної діяльності. Її розв'язання пов'язане не лише з оновленням змісту педагогічної освіти, а й із пошуком ефективних організаційно-педагогічних механізмів інтеграції теоретичної та практичної складових підготовки. У цьому контексті педагогічна практика постає важливим середовищем професійного становлення майбутнього педагога, у межах якого відбуваються осмислення й апробація інноваційних виховних підходів, розвиток педагогічної рефлексії, а також формування здатності до

творчого розв'язання виховних завдань у реальних умовах освітнього процесу. З огляду на це подальший науковий пошук вважаємо доцільним спрямувати на обґрунтування педагогічних умов, які забезпечуватимуть ефективне формування готовності майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами.

2. Педагогічні умови як вагомий ресурс формування готовності майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності у процесі педагогічної практики

Виявлені суперечності між зростанням вимог до інноваційного характеру виховної діяльності вчителя та рівнем сформованості відповідної готовності у майбутніх педагогів зумовлюють необхідність цілеспрямованого вдосконалення системи їх професійної підготовки. У цьому контексті особливого значення набуває організація педагогічної практики як важливого компоненту професійного становлення майбутнього вчителя, що потребує подальшого оновлення та осмислення з позицій сучасних освітніх і соціокультурних викликів. Саме тому актуалізується проблема визначення та наукового обґрунтування педагогічних умов, здатних забезпечити ефективне формування готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами у процесі педагогічної практики.

У науковому дискурсі педагогічні умови інтерпретуються як обставини процесу навчання, які забезпечують досягнення визначених освітніх цілей, а також як середовище, у межах якого виникають, функціонують і розвиваються педагогічні вміння (Чорней, 2012). Поряд із цим педагогічні умови розглядаються як сукупність обставин освітнього процесу, що передбачає врахування наявних умов навчання, окреслення способів їх цілеспрямованого перетворення відповідно до поставлених освітніх завдань, а також добір, структуризацію та використання елементів змісту освіти, методів, прийомів і організаційних форм навчання з урахуванням принципів оптимізації освітнього процесу (Троцко, 2003). Окрім цього, їх визначають як обставини навчального процесу, що є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування змісту, методів і засобів

навчання для досягнення окреслених педагогічнє цілей (Пометун, 2024).

Під умовами розуміють сукупність обставин, від яких залежить перебіг певного процесу або явища; навколишнє середовище, у якому відбувається чи розгортається певна діяльність, а також наявність передумов і факторів, що сприяють її здійсненню (Чорней, 2012). У філософському розумінні умова трактується як категорія, що відображає взаємозв'язок предмета з навколишніми явищами, без яких його існування є неможливим (Філософський енциклопедичний словник, 2002, с. 442). Водночас умови розглядаються як сукупність процесів, взаємин і зв'язків, необхідних для виникнення, функціонування або зміни певного об'єкта чи явища (Психологічний словник, 2002, с.322).

Узагальнення наукових підходів до розуміння поняття «педагогічні умови» дає підстави визначати педагогічні умови формування готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами у процесі педагогічної практики як цілеспрямовано організовану сукупність чинників освітнього середовища, що створюється у ході професійної підготовки майбутніх учителів і забезпечує результативний вплив педагогічної практики на формування їхньої готовності до здійснення інноваційної виховної діяльності з учнями початкової школи. Ці умови охоплюють змістовий, організаційний та методичний аспекти підготовки студентів і спрямовані на активізацію їхнього професійного становлення, розвиток інноваційного мислення та здатності впроваджувати сучасні виховні підходи у роботі з молодшими школярами.

До педагогічних умов формування готовності студентів до інноваційної виховної діяльності відносимо набуття ними особистісного смислу такої діяльності, що виявляється в усвідомленні її цілей і суспільної значущості, формуванні внутрішньої мотивації до її реалізації та переживанні почуття професійного успіху, зумовленого досягнутими результатами. Реалізація цієї умови ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів у підготовці майбутніх учителів і передбачає формування в студентів стійкого інтересу та позитивного ставлення до впровадження інновацій у виховну роботу з молодшими школярами.

Зазначена педагогічна умова спрямована на становлення внутрішньої готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності, яка відображає його особистісну та професійну спрямованість і водночас зумовлюється системою внутрішніх спонукань, мотивів і ціннісних орієнтацій, пов'язаних з усвідомленням суспільної значущості виховної діяльності. У цьому контексті інноваційна виховна діяльність набуває для студента особистісного смислу, оскільки сприймається не лише як складова професійних обов'язків учителя, а як можливість реалізації власних педагогічних переконань, громадянських цінностей і творчого потенціалу, спрямованих на гармонійний розвиток особистості молодшого школяра.

Діяльність студента у процесі педагогічної практики в усіх її видах має спрямовуватися на розвиток інтересу до пошуку шляхів оптимізації виховного процесу, а також на стимулювання прагнення до застосування нових методів і прийомів виховної роботи. Реалізація інноваційної виховної діяльності в процесі практичної взаємодії з учнями початкової школи передбачає включення студента у стан активного професійного пошуку, осмислення власних педагогічних можливостей і поступове становлення його як суб'єкта інноваційної діяльності.

Ознайомлюючись з інноваційними технологіями виховання, майбутній учитель співвідносить їх із власним професійним потенціалом, оцінює можливості їх практичного застосування, прогнозує очікувані результати та педагогічний ефект. У процесі осмислення нових ідей і підходів, що відображають трансформації сучасної освіти під впливом суспільних змін, у студента формується професійний світогляд, зміцнюється громадянська позиція та усвідомлення соціальної значущості педагогічної діяльності.

Практична апробація інноваційних підходів у роботі з молодшими школярами сприяє формуванню у студентів власного досвіду педагогічного вибору: на основі отриманих результатів у них виникає позитивне або критичне ставлення до окремих технологій і методів виховної діяльності. У такий спосіб поступово формується індивідуальний педагогічний досвід і власний арсенал ефективних виховних засобів. Відтак особливого значення набуває осмислення інноваційної виховної діяльності крізь призму особистісного сприйняття,

індивідуальних переживань і рефлексії, тобто через формування внутрішнього професійного досвіду студента як майбутнього вчителя.

Отже, психологічна готовність учителя до участі в інноваційних виховних процесах гуманістичного спрямування ґрунтується передусім на його вихідній педагогічній установці щодо дитини та здатності вибудовувати з нею ефективну педагогічну взаємодію.

Формування готовності студентів до реалізації інноваційних технологій виховання молодших школярів має ґрунтуватися на усвідомленні того, що майбутній учитель, покликаний здійснювати особистісно орієнтовану освіту, повинен сам набути відповідного досвіду такої взаємодії. Це передбачає переживання ним потреби у переосмисленні ціннісних засад освіти та усвідомлення виховання особистості як провідної мети власної професійної діяльності.

Наступною педагогічною умовою підвищення ефективності формування готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами розглядаємо спрямованість змісту їхньої практичної підготовки до виховної роботи на інноваційну діяльність. Така умова передбачає цілеспрямовану орієнтацію студентів на опанування сучасних підходів до організації виховного процесу, ознайомлення з передовим педагогічним досвідом, а також використання у власній практичній діяльності інноваційних технологій, методів і прийомів виховання. Реалізація зазначеної умови сприяє формуванню у майбутніх учителів здатності творчо застосовувати нові педагогічні ідеї, адаптувати їх до конкретних умов освітнього середовища та ефективно інтегрувати у виховну діяльність з молодшими школярами і передбачає визначення баз педагогічної практики.

Аналіз сучасної освітньої практики засвідчує, що кількість закладів освіти, у яких інноваційні педагогічні підходи впроваджуються системно й послідовно, залишається порівняно обмеженою. У зв'язку з цим важливим напрямом формування готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами стає цілеспрямоване ознайомлення майбутніх учителів із передовим педагогічним досвідом учителів-практиків, які успішно реалізують сучасні підходи до організації виховного

процесу. Таке вивчення сприяє осмисленню ефективних моделей виховної роботи, розширює професійний кругозір студентів і створює підґрунтя для творчого використання інноваційних педагогічних ідей у власній педагогічній діяльності.

Наступною педагогічною умовою визначаємо формування у студентів умінь подолання труднощів, що супроводжують упровадження інновацій у педагогічну практику. Йдеться про розвиток здатності майбутніх учителів аналізувати й розв'язувати педагогічні ситуації, ефективно діяти в умовах професійної невизначеності, отримувати й надавати підтримку в процесі адаптації до інноваційного виховного середовища, а також налагоджувати конструктивну взаємодію з усіма суб'єктами освітнього процесу. Реалізація цієї умови сприяє формуванню у студентів стійкості до професійних труднощів, розвитку педагогічної рефлексії та готовності до продуктивної діяльності в умовах постійних змін сучасної освіти.

Вивчення інноваційного педагогічного досвіду під час проходження педагогічної практики здійснюється за допомогою різних методів, серед яких провідне місце посідають спостереження та подальший аналіз виховних занять і різних форм виховної роботи, ознайомлення з педагогічною документацією, проведення бесід з учителями та їхніми колегами, а також анкетування учнів і батьків. Застосування цих методів сприяє глибшому розумінню студентами особливостей організації інноваційної виховної діяльності, дає можливість оцінити її ефективність та сприяє формуванню власного бачення можливостей творчого використання сучасних педагогічних підходів у роботі з молодшими школярами.

Успішне ознайомлення студентів із практичним використанням інновацій у виховній роботі сприяє виникненню у них прагнення застосувати набуті ідеї та підходи у власній педагогічній діяльності. Разом із тим реалізація такого прагнення можлива за умови належної педагогічної підтримки з боку методистів і вчителів-практиків. Її зміст охоплює створення сприятливого педагогічного середовища, організацію індивідуальних та групових консультацій, проведення показових занять, а також залучення студентів до тренінгів, круглих столів, методичних семінарів та інших форм професійної взаємодії. Зазначені форми роботи сприяють поглибленню професійного досвіду

студентів, підвищують їх упевненість у власних педагогічних можливостях та забезпечують поступову адаптацію до інноваційної виховної діяльності.

У педагогічний зміст поняття «підтримка» стосовно студентів-практикантів включаємо сукупність дій і заходів, спрямованих на забезпечення їхньої ефективної професійної адаптації та розвитку. Зокрема, йдеться про допомогу студентові в адаптації до умов реального виховного процесу в закладі освіти, а також про подолання психологічних бар'єрів, труднощів і стереотипів, що можуть виникати у процесі організації взаємодії з основними суб'єктами педагогічного процесу – учнями, учителями та батьками. Така підтримка сприяє формуванню впевненості майбутнього педагога у власних професійних можливостях і забезпечує більш успішне включення студента у практичну діяльність.

Для професійної адаптації студентів-практикантів до умов реального освітнього середовища важливого значення набувають перспективне планування та раціональна організація педагогічної практики. Саме вони забезпечують інтеграцію й узагальнення диференційованих знань, здобутих у процесі теоретичної підготовки, а також сприяють формуванню позитивного ставлення студентів до виконання професійних завдань. Така організація практичної підготовки створює умови для професійного самоствердження майбутніх учителів, зміцнює їх упевненість у правильності обраної професії, стимулює прагнення до поглиблення професійних знань, умінь і навичок. У результаті це сприяє поступовому формуванню готовності студентів до здійснення інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами.

Більшість дослідників, аналізуючи причини опору педагогів інноваційним змінам, виокремлюють низку бар'єрів, що ускладнюють їх упровадження у практику освітньої діяльності (Чорней, 2012). Серед них називають відсутність переконаності у необхідності змін, неприйняття нововведень, ініційованих «згори», страх перед невизначеністю або сумніви щодо власної здатності успішно виконати нові професійні завдання, побоювання можливих невдач, порушення звичного порядку діяльності, усталених професійних звичок і взаємин, а також

недостатній рівень довіри й поваги до осіб, які виступають ініціаторами змін.

У процесі підготовки студентів до використання інновацій у виховній діяльності важливим, на нашу думку, є поступовий перехід від традиційних інформаційно-пояснювальних технологій навчання, що тривалий час домінували у педагогічній практиці, до креативних, діяльнісно-розвивальних і особистісно орієнтованих освітніх технологій. Такий підхід передбачає створення умов, за яких студент отримує можливість виступати не лише формальним учасником освітнього процесу, а реальним суб'єктом інноваційної діяльності, активно залученим до її планування, організації та реалізації. Це сприяє розвитку його творчого потенціалу, формуванню професійної самостійності та усвідомленню власної відповідальності за результати педагогічної діяльності.

Таким чином, ефективне формування готовності студентів до впровадження інновацій у виховний процес початкової школи потребує створення сприятливого педагогічного середовища, яке доцільно розглядати через його педагогічний потенціал. Педагогічний потенціал середовища тлумачимо як єдність кількісних і якісних можливостей освітнього середовища, у даному разі – середовища школи, що актуалізуються як у процесі його внутрішнього саморозвитку, так і внаслідок цілеспрямованого створення сприятливих організаційно-педагогічних передумов. Структурними складниками педагогічного потенціалу освітнього середовища виступають особистісні, матеріальні, духовні та структурно-організаційні можливості, сукупність яких визначає його здатність забезпечувати ефективний розвиток педагогічної діяльності та створювати умови для формування готовності майбутніх учителів до впровадження інновацій у виховній роботі з молодшими школярами. Особистісні можливості педагогічного потенціалу освітнього середовища пов'язані з діяльністю людей, які безпосередньо або опосередковано беруть участь у педагогічному процесі. До них належать як педагоги та інші фахівці, що свідомо здійснюють освітньо-виховну діяльність, так і особи, які можуть бути залучені до реалізації виховних цілей освітнього процесу, зокрема батьки, представники громадськості, фахівці різних сфер діяльності.

Структурні можливості педагогічного середовища охоплюють форми та механізми організації й управління освітньою діяльністю, спрямовані на узгодження та ефективне поєднання особистісних, матеріальних і духовних ресурсів освітнього середовища. Саме завдяки продуманій системі управлінських рішень, організаційних форм взаємодії та координації діяльності учасників освітнього процесу забезпечується цілісність функціонування педагогічного середовища й реалізація його виховного потенціалу.

Усвідомлення потенціалу освітнього середовища дає керівникам педагогічної практики студентів змогу не лише використовувати його ресурси для формування готовності майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами, а й цілеспрямовано актуалізувати можливості різних його складників. На основі такого підходу вони можуть свідомо конструювати й моделювати освітнє середовище відповідно до завдань професійної підготовки майбутніх педагогів, створюючи умови для ефективного розвитку їхньої інноваційної компетентності та професійної готовності до виховної діяльності.

До важливих умов формування готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами у процесі педагогічної практики відносимо забезпечення особистісно орієнтованого підходу в організації їхньої практичної підготовки. Його сутність полягає у визнанні індивідуальної цінності та пріоритету особистості студента, наданні можливості вибудовувати індивідуальну траєкторію підготовки й проведення виховних заходів, а також у створенні умов для реалізації його особистісного та професійного потенціалу через індивідуалізацію і диференціацію завдань педагогічної практики.

Реалізація цієї умови ґрунтується на визнанні унікальності особистості майбутнього вчителя та повазі до його індивідуальних можливостей, інтересів і професійних прагнень. Такий підхід передбачає ставлення до студента як до самостійної цінності й активного суб'єкта освітнього процесу, створення сприятливих умов для його професійного становлення як педагога гуманістичного спрямування. Водночас важливим є використання таких педагогічних методів і форм взаємодії, які сприяють розвитку індивідуальності студента, передбачають

диференціацію завдань практики, підтримку його особистісного зростання та дбайливе ставлення до фізичного і духовного благополуччя.

Для викладача закладу вищої освіти важливим є вміння створювати у студентському колективі атмосферу доброзичливості та взаємоповаги, гнучко й динамічно залучати кожного студента до різних видів діяльності, спираючись на його попередній суб'єктний досвід. До важливих складників такого підходу належать стимулювання самостійності й ініціативності студентів, визнання їхнього права на помилку з її подальшим аналізом та пошуком способів подолання, а також створення можливостей для вибору індивідуальної траєкторії професійного розвитку. Не менш значущим є створення умов для творчого самовираження студентів як у самостійній, так і в колективній діяльності, що сприяє формуванню їхньої професійної зрілості та готовності до інноваційної виховної діяльності.

Розвиток особистості студента передусім передбачає становлення його здатності до самоосвіти, самонавчання, самовиховання, саморозвитку, самоактуалізації та самореалізації, а також розвиток професійної рефлексії як невід'ємного складника педагогічної діяльності. У цьому зв'язку важливого значення набуває формування цілісної особистості майбутнього вчителя, у якій органічно поєднуються соціальна, природна й культурна складові.

У процесі формування готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами особливого значення набуває максимальне врахування їхніх індивідуально-психологічних особливостей. Йдеться, зокрема, про специфіку сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, особливості темпераменту й вольових якостей, рівень навчальної та професійної мотивації, самооцінку, рівень домагань, а також особливості соціального статусу в колективі. Урахування цих характеристик сприяє створенню умов для повноцінного розкриття індивідуального потенціалу студента, активізації його професійного розвитку та формування готовності до здійснення інноваційної виховної діяльності.

Необхідність індивідуалізації педагогічної практики зумовлена тим, що вона в тій чи іншій мірі відтворює основні

риси майбутньої професійної діяльності. Наявність же двох сторін – масового і творчого – в інноваційній виховній діяльності вимагає від процесу професійно-педагогічної підготовки врахування обох факторів. З одного боку, необхідна типова система вправ, а з іншого боку, створення можливостей для самореалізації особистості студента, виявлення та формування його творчої індивідуальності.

Таким чином, виникає необхідність створення в період педагогічної практики такого середовища, у якому студент міг би виявляти себе так, щоб використовувати весь свій потенціал (схильності, здібності та ін.) на якісне оволодіння інноваційною виховною діяльністю з молодшими школярами.

Ще однією педагогічною умовою формування готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами у процесі педагогічної практики є формування здатності майбутніх учителів здійснювати виховну діяльність в умовах психологічно напруженого та цифровізованого освітнього середовища сучасної початкової школи.

Сучасний освітній простір функціонує в умовах значних суспільних викликів, пов'язаних із воєнними подіями, соціальною нестабільністю, підвищеним рівнем емоційної напруженості дітей і дорослих, а також активною цифровізацією життя. Молодші школярі дедалі більше зростають у середовищі інформаційного перевантаження, поширення гаджетозалежності та обмеження безпосереднього соціального спілкування, що впливає на їхній емоційний стан, поведінку та особливості взаємодії з однолітками і дорослими. У таких умовах майбутній учитель має бути готовим не лише до організації виховної діяльності, а й до створення психологічно безпечного освітнього середовища, надання педагогічної підтримки учням, які переживають тривожність, стрес або емоційну нестабільність. Реалізація цієї педагогічної умови передбачає формування у студентів психологічної стійкості, здатності до емпатійної взаємодії з дітьми, умінь педагогічно доцільного реагування на складні емоційні та поведінкові прояви молодших школярів. Водночас важливим є усвідомлення майбутніми педагогами виховного потенціалу сучасних цифрових технологій, формування готовності використовувати їх для розвитку медіаграмотності дітей, культури безпечної взаємодії з інформаційним

середовищем та гармонійного поєднання цифрового і реального соціального досвіду.

Виокремлені педагогічні умови мають відносно самостійний зміст, однак водночас перебувають у тісному взаємозв'язку та взаємодоповнюють одна одну. У своїй сукупності вони утворюють цілісну систему, спрямовану на забезпечення ефективного формування готовності майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами у процесі педагогічної практики. Саме їх комплексна реалізація створює необхідні організаційно-педагогічні передумови для розвитку професійної мотивації студентів, актуалізації їхнього творчого потенціалу, набуття практичного досвіду інноваційної виховної діяльності та становлення суб'єктної позиції майбутнього педагога.

Висновки

На основі проведеного теоретичного аналізу та узагальнення сучасних наукових підходів до проблеми інноваційної виховної діяльності, можна стверджувати, що підготовка майбутнього вчителя початкових класів до її здійснення набуває особливої актуальності в умовах динамічних соціальних трансформацій, цифровізації освітнього простору та складних суспільних викликів. Сучасна початкова школа потребує педагога, здатного не лише передавати знання, а й організовувати виховний процес як цілісну систему формування особистості дитини, її ціннісних орієнтацій, соціальної відповідальності та здатності до саморозвитку. У цьому контексті інноваційна виховна діяльність виступає важливим чинником оновлення педагогічної практики, оскільки передбачає творче використання сучасних виховних технологій, гуманістичних підходів до взаємодії з учнями та орієнтацію на індивідуальний розвиток кожної дитини.

Проведений аналіз засвідчив, що інноваційна виховна діяльність учителя початкових класів ґрунтується на особистісно орієнтованій парадигмі освіти, яка передбачає визнання дитини активним суб'єктом освітнього процесу, здатним до саморозвитку, відповідального вибору та творчої самореалізації. Відповідно до сучасних наукових підходів, така діяльність

реалізується через систему педагогічних дій, спрямованих на організацію змістовної взаємодії учня з різними об'єктами довкілля, формування його соціально-ціннісного ставлення до світу та здатності до відповідальної поведінки у суспільстві. Вона потребує від педагога не лише ґрунтовних професійних знань і вмінь, а й розвиненого педагогічного мислення, готовності до творчого пошуку, рефлексії та постійного професійного самовдосконалення.

У ході дослідження встановлено, що важливим чинником формування готовності майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності є педагогічна практика, яка виступає особливим освітнім середовищем інтеграції теоретичної підготовки та практичного досвіду. Саме в процесі педагогічної практики студент отримує можливість безпосереднього включення у реальний освітньо-виховний процес, апробації сучасних форм і методів виховної роботи, розвитку професійної рефлексії та формування власної педагогічної позиції. Досвід організації педагогічної практики у закладах вищої освіти, зокрема у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича, підтверджує її значний потенціал у формуванні інноваційного мислення майбутнього педагога, розвитку його професійної самостійності та здатності до творчої педагогічної діяльності.

Особливого значення у сучасних умовах набуває підготовка майбутніх учителів до здійснення виховної діяльності в умовах соціально-психологічної нестабільності, пов'язаної з воєнними подіями, поширенням цифрових технологій та зростанням емоційного навантаження на дітей. У таких умовах педагог має бути здатним створювати психологічно безпечне освітнє середовище, здійснювати підтримку учнів, які переживають тривожність або стрес, сприяти формуванню в них навичок конструктивної взаємодії, емоційної саморегуляції та відповідального ставлення до інформаційного простору. Це зумовлює необхідність посилення практичної складової професійної підготовки студентів та формування у них готовності до педагогічної діяльності в умовах сучасних соціокультурних викликів.

Отож, готовність майбутніх учителів початкових класів до інноваційної виховної діяльності слід розглядати як складне інтегративне утворення, що поєднує мотиваційно-ціннісні орієнтації,

систему професійних знань і вмінь, здатність до творчої педагогічної діяльності, рефлексії та ефективної взаємодії з молодшими школярами. Формування такої готовності потребує цілеспрямованої організації професійної підготовки студентів, зокрема створення педагогічних умов, які забезпечують поєднання теоретичного навчання з практичною діяльністю, активне залучення майбутніх педагогів до інноваційної виховної практики та розвиток їхнього професійного потенціалу.

Подальші наукові дослідження доцільно спрямувати на поглиблене обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності, розроблення ефективних моделей організації педагогічної практики в системі професійної підготовки педагогічних кадрів, а також на експериментальну перевірку результативності впровадження інноваційних виховних технологій у процес підготовки майбутніх учителів початкових класів. Закцентованої уваги потребує дослідження можливостей інтеграції цифрових освітніх ресурсів, психологічної підтримки учнів та розвитку емоційного інтелекту у структурі сучасної виховної діяльності вчителя. Це відкриває нові перспективи для подальшого вдосконалення професійної підготовки педагогів та підвищення якості виховного процесу в сучасній початковій школі.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бех, І. Д. (2008). *Виховання особистості: Підручник*. Київ: Либідь.
2. Бібік, Н. М. (2023). Компетентнісний вимір професійної підготовки вчителя в сучасних умовах. *Педагогіка і психологія*.
3. Васенко, В. (2000). *Формування готовності студентів педагогічних факультетів до виховної діяльності з молодшими школярами* [Дисертація кандидата педагогічних наук: 13.00.04]. Київ.
4. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
5. Дубасенюк, О. А. (2012). *Професійна підготовка майбутнього педагога: Теорія і практика виховної діяльності: Монографія*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

6. Ільїна, Т. В., & Бех, І. Д. (2024). Професійне становлення вчителя в умовах освітньої нестабільності. *Педагогічний дискурс*, (3).

7. Канішевська, Л. В. (2023). *Виховна діяльність педагога в умовах соціальних і воєнних викликів*. Київ: Інститут проблем виховання НАПН України.

8. Положення про проведення практики здобувачів вищої освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. (2020). Чернівці. URL: https://media.chnu.edu.ua/media/sdsnh5vg/polozhennia-pro-provedennia-praktyky-zdobuvachiv-vyshchoi-osvity-chnu.pdf

9. Пометун, О. І. (2024). Практична підготовка майбутніх учителів: компетентнісний і діяльнісний виміри. *Педагогіка і психологія*, (2).

10. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. (2014). *База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18

11. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. (2017). *База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19

12. Психологічний словник. (2002). В. І. Войтко (Ред.). Київ: Вища школа.

13. Савченко, О. Я. (2022). Професійна підготовка вчителя початкової школи в умовах освітніх трансформацій. *Початкова школа*.

14. Троцко, Г. (2003). *Педагогічна підготовка майбутнього вчителя до виховної діяльності: Монографія*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.

15. Філософський енциклопедичний словник. (2002). В. І. Шинкарук (Ред.). Київ: Абрис.

16. Хомич, Л. О. (2023). Педагогічна практика як простір професійного становлення майбутнього вчителя. *Вища освіта України*, (1).

17. Чередниченко, В. М., & Садовська, Н. П. (2023). Інноваційні підходи до модернізації систем кібербезпеки. *Наукові записки Львівського національного університету імені Івана Франка*, 12, 15–22.

18. Чорней, І. Д. (2012). *Формування готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами у процесі педагогічної практики* [Дисертація кандидата педагогічних наук: 13.00.07, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича].

19. Low, E. L. (2024). Rethinking teacher education in pandemic times and beyond. Educational Research for Policy and Practice, 23, 395–406. https://doi.org/10.1007/s10671-023-09337-4

20. OECD. (2016). Innovating education and educating for innovation: The power of digital technologies and skills. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/innovating-education-and-educating-for-innovation_9789264265097-en.html

21. OECD. (2020). TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-ii_19cf08df-en.html

Оксана КОСТАЩУК, кандидат педагогічних наук, доцент, асистент кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковчиа, м.Чернівці, Україна
ORCID: 0000-0003-2938-1436

ПРОФЕСІЙНА ЧЕСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК ЧИННИК УСПІШНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито значення професійної честі учителя як важливого чинника, що впливає на успішність педагогічної діяльності. Автором здійснено ґрунтовний аналіз поняття професійної честі в контексті сучасної освіти, виокремлено її основні складові, такі як відповідальність, етика, повага до учнів та колег, а також здатність до постійного самовдосконалення. Особлива увага приділена взаємозв'язку між професійною честю учителя та ефективністю освітнього процесу, підвищенням мотивації учнів, створенням здорового психологічного мікроклімату в класі та підтримкою авторитету педагога. У межах здійсненого дослідження представлено фактори, що можуть сприяти розвитку або ж, навпаки, перешкоджати формуванню професійної честі у вчителів, зокрема, вплив соціокультурного середовища та вимог сучасної освіти. У статті підкреслено важливість етичних норм та стандартів для досягнення довготривалих результатів у розвитку учнів та формуванні здорових відносин у школі з дотриманням вимог професійної честі. Особлива увага акцентована на необхідності підтримки та розвитку професійної честі серед педагогічних працівників як ключового елемента для досягнення високих результатів у навчанні та вихованні молоді.

Автор публікації наголошує на тому, що професійна честь учителя – це не лише зовнішній етикет або набір стандартів поведінки, але й глибока внутрішня позиція, яка відображає моральні принципи, відповідальність і високу соціальну роль педагога. Це якість, яка визначає здатність учителя до чесного виконання своїх обов'язків, дотримання етичних норм, гідності та порядності в професійному середовищі.

Резюмовано наступне: професійна честь є основою для довіри та поваги з боку учнів, батьків, адміністрації, колег – а, також, сприяє розвитку високих стандартів професіоналізму в освітній сфері.

The article reveals the importance of a teacher's professional honor as an important factor influencing the success of pedagogical activity. The author has carried out a substantiated analysis of the concept of professional honor in the context of modern education, identifying its main components, such as responsibility, ethics, respect for students and colleagues, as well as the ability to constantly improve. Special attention is paid to the relationship between the professional honor of a teacher and the effectiveness of the educational process, increasing student motivation, creating a healthy psychological microclimate in the classroom and supporting the authority of the teacher. Within the framework of the conducted research, factors are presented that can contribute to the development or, conversely, hinder the formation of professional honor in teachers, in particular, the influence of the socio-cultural environment and the requirements of modern education. The article emphasizes the importance of ethical norms and standards for achieving long-term results in the development of students and the formation of healthy relationships in school with compliance with the requirements of professional honor. Special attention is paid to the need to support and develop professional honor among teachers as a key element for achieving high results in teaching and educating young people.

The author of the publication emphasizes that the professional honor of a teacher is not only an external etiquette or a set of standards of behavior, but also a deep internal position that reflects the moral principles, responsibility and high social role of the teacher. This is a quality that determines the teacher's ability to honestly fulfill his duties, observe ethical norms, dignity and decency in a professional environment.

In summary, professional honor is the foundation for trust and respect from students, parents, administration, and colleagues – and also contributes to the development of high standards of professionalism in the educational field.

Вступ

Трансформаційні процеси, які активно охоплюють сьогодні систему освіти України, вимагають переосмислення не тільки змісту процесу навчання, але й ціннісних орієнтирів педагогічної професії. За умов модернізації, конкуренції знань, сучасна школа виступає простором формування підростаючої особистості, її моральних цінностей, духовних почуттів та громадянської позиції. Центральне місце у цьому процесі належить вчителю, який є творцем освітнього середовища, людиною, що передає знання, виступає провідником етичних норм та ідеалів, моральним взірцем для здобувачів освіти та суспільства загалом. Саме тому, поняття професійної честі набуває неабиякої актуальності та значимості в контексті відображення внутрішньої культури вчителя, його професійного покликання, відданості праці та людині.

1. Теоретико-методологічні основи професійної честі учителя: сутність, структура та соціокультурний контекст

У понятті професійної честі відображається оцінка соціальної значущості та функціональної ролі конкретної професії в житті індивідів і суспільства загалом. Сьогодні говоримо про професійну честь лікаря, судді, юриста, журналіста, долучаємося до обговорення відповідних етичних кодексів у сфері бізнесу, торгівлі та ін. Професійна честь відображає рівень відповідальності фахівця за результати своєї діяльності, дотримання моральних норм і служіння суспільному благу. В умовах швидких соціальних змін, конкуренції та цифровізації значення професійної честі не зменшується, а набуває нових форм.

На ринку професій, перед фахівцями різних спеціальностей, сьогодні все частіше зявляються моральні виклики, вирішити які не вдається лише з опорою на професійні знання. Адже професійна сфера, яка позбавлена будь-яких моральних пріоритетів, є небезпечною по відношенню як до самого фахівця, так і до інших людей.

Слід наголосити, що будь-яка професійна діяльність спирається на систему моральних цінностей і переконань. Водночас існують професії, у яких такі етичні категорії, такі як совість, чесність, справедливість і почуття обов’язку, не виступають

визначальними критеріями ефективності праці. Так, фахівець може досягти високого рівня у фізиці, інженерії чи мистецтві й, попри відсутність стійких моральних настанов, зберігати репутацію компетентного та успішного професіонала, оскільки провідне значення в цих галузях мають талант, майстерність, технічна підготовка та працелюбність. Проте існують професії, у яких відповідність загальним моральним нормам і сумлінне виконання професійного обов'язку є принципово необхідними умовами.

Відповідно, професійна честь для лікарів полягає в збереженні життя і здоров'я пацієнтів, дотриманні медичної етики, конфіденційності та принципу «не нашкодь». Чесність, людяність і відповідальність формують довіру між лікарем і пацієнтом, без якої неможлива ефективна медицина. Для юристів і суддів – професійна честь пов'язана з дотриманням законності, неупередженістю та захистом прав людини. Високі етичні стандарти є запорукою справедливості та довіри громадян до правової системи. Професійна честь представників журналістської справи виявляється в правдивості, об'єктивності подачі інформації, відповідальності за слово та відмові від маніпуляцій. В сучасних реаліях життя, в умовах інформаційних війн і фейкових новин саме професійна честь визначає якість журналістики. Щодо військових, рятувальників, поліцейських, зауважимо, що їхня професійна честь тісно пов'язана зі службовим обов'язком, мужністю, дисципліною та готовністю діяти заради безпеки інших, навіть у складних і небезпечних умовах. У сфері обслуговування та бізнесу, професійна честь означає чесність у взаєминах із партнерами й клієнтами, дотримання зобов'язань, соціальну відповідальність і етичне ведення справ тощо.

Усі розглянуті вище професії (лікар, юрист, журналіст, військовий, підприємець та ін.) – об'єднує одна спільна риса: *професійна честь, яка є основою довіри суспільства до їхньої діяльності.* Саме завдяки дотриманню етичних норм, відповідальності та служінню людям фахівець стає не просто виконавцем обов'язків, а носієм моральних цінностей своєї професії.

Отже, незалежно від професії, професійна честь сьогодні є показником зрілості особистості та культури суспільства. Вона

сприяє довірі між людьми, підвищує якість праці й утверджує моральні цінності як основу професійної діяльності.

Серед усіх професій *особливе місце посідає вчитель.* На відміну від багатьох інших фахівців, саме учитель працює не лише з результатом, а передусім із особистістю, яка формується. Він не просто передає знання, а й впливає на світогляд, моральні орієнтири та життєві цінності майбутніх лікарів, юристів, журналістів, військових і підприємців (Андрущенко, 2018).

Згідно наших переконань, професійна честь учителя є першоосновою професійної честі в інших сферах, адже саме школа закладає у дітей уявлення про справедливість, відповідальність, повагу та людську гідність. Якщо лікар відповідає за життя, а суддя – за справедливість, то вчитель відповідає за виховання людини, здатної ці цінності зберегти й реалізувати. Саме тому, професійна честь учителя має особливу соціальну вагу: вона не лише забезпечує успішну педагогічну діяльність, а й впливає на моральний рівень усього суспільства, адже саме з учителя починається шлях до професійної честі в будь-якій іншій професії.

Акцентуємо на тому, що в сучасному світі, де багато професій зіштовхується з викликами формалізму та знецінення моральних орієнтирів, честь учителя набуває особливої стійкості й значущості. Якщо в інших сферах професійну репутацію часто визначає результат або вигода, то в педагогіці вирішальним є моральний приклад особистості вчителя. Крім того, професійна честь учителя проявляється у здатності залишатися вірним своїм принципам навіть у складних умовах: перевантаження, нестачі ресурсів, суспільних змін. Саме внутрішнє почуття честі допомагає педагогу не зводити свою працю лише до виконання програмних вимог, а зберігати гуманістичну сутність професії.

Важливо й те, що професійна честь учителя має довготривалий вплив. Адже результати праці лікаря чи юриста часто видно одразу, тоді як педагогічний вплив може проявитися через роки. Слова, ставлення, справедливі або несправедливі вчинки вчителя залишають слід у пам’яті учнів і впливають на їхні майбутні рішення та професійну поведінку.

Отже, доповнюючи розгляд професійної честі в різних сферах, можна зробити висновок, що *честь учителя є моральним фундаментом суспільства,* яка поєднує професіоналізм із

людяністю, знання – з вихованням, а освіту – з формуванням відповідального громадянина.

Професійна честь педагога – це етичний стержень педагогічної діяльності, який зумовлює стиль спілкування, здатність до професійного самовдосконалення, налагодження взаємодії з усіма часниками освітнього процесу: учнями, колегами, батьками. Досліджувана моральна категорія є важливим чинником успішності педагогічної діяльності, адже впливає на ефективність освітнього процесу, соціальний престиж професії, імідж освіти вцілому (Андрущенко, 2018).

У педагогічній професії провідну роль відіграють індивідуальні риси особистості, рівень моральності, ціннісні орієнтації та характер міжособистісних стосунків. У зв'язку з високою соціальною значущістю роботи педагога суспільство висуває до вчителя підвищені вимоги, що стосуються як формування його особистісних, так і професійних якостей. Саме ці характеристики становлять основу підготовки майбутнього фахівця до ефективного виконання професійних обовз'яків.

За результатами наукової розвідки, поняття честі у межах педагогіки, визначається у тісному взаємозв'язку з такими поняттями, як: совість, гідність, відповідальність, педагогічна культура тощо. Від рівня сформованості визначених моральних категорій буде залежати професійна майстерність педагога, та довіра соціуму до системи освіти.

Значущість підготовки вчителя Нової української школи на сучасному етапі обґрунтовано та відображено в низці нормативно-правових документів: Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепція «Нова українська школа», Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді, етичний кодекс педагога та ін. Так, у Законі України «Про освіту» (стаття 54: права та обов'язки педагогічних працівників) йдеться про те, що педагогічним працівником може бути людина з високим рівнем сформованості моральних якостей, що має відповідний рівень рівень професійної підготовки, провадить педагогічну діяльність, виконує свої професійні обов'язки якісно та ефективно. Відповідно, вчителю, що є носієм моральних цінностей, професійних знань, високої культури, взірцем для наслідування для свої учнів, повинні відповідати такі особистісні якості як

толерантність, тактовність, доброзичливість, відповідальність, честь, справедливість, формуванню яких слід надавати особливого значення ще на етапі професійної підготовки. Вчитель, як зазначено у Законі, повинен дотримуватися основ педагогічної етики, поважати гідність учасників освітнього процесу, виявляти чесність і справеливість у педагогічній діяльності, дотримуватися правил академічної доброчесності – всі ці вимоги прямо пов'язані з професійною честю (Нова українська школа,2017).

А от етичний кодекс педагога прямо асоціює почуття професійної честі вчителя з його етичною поведінкою, а саме: повага до людської гідності учнів; неприпустимість упередженого ставлення, необ'єктивного оцінювання, приниження; відповідальність, порядність та чесність у педагогічній діяльності, турбота за професійну репутацію. В кодексі академічної доброчесності йдеться також про дотримання вимог неупередженості, чесності, відповідальності в системі освіти як прояв професійної честі учителя.

В Концепції Нової української школи також віднаходимо аналіз «професійних чеснот» вчителя – те, що, так чи інакше, стосується поняття професійної честі вчителя та його педагогічної діяльності. Загалом, Концепція НУШ акцентує увагу на вчителю як агенту змін, який є вмотивований, професійний, людиною, що готова до змін, підтримує, надихає, допомагає та, що важливо, має чітку особистісну та професійну позицію. Які ж педагогічні та етичні вимоги НУШ трансформує у досліджуване нами поняття професійної честі? Так, реалізація концептуальних положень НУШ передбачає перехід до педагогіки партерства в освітньому процесі, а це: повага до особистості учня, позитивне ставлення та вияв емпатії, довіра та партерство, відповідальне ставлення до соїх професійних обовязків та ін. Саме ці складові можемо розглядати як прояв професійної честі в контексті НУШ, адже відповідальність, чесність, справедливість, повага до учня, партнерський підхід у навчанні, - це ті етичні характеристики, які співпадають з тим, що ми вкладаємо в поняття професійної честі учителя. Отож Концепція НУШ пріоритетним завданням визначає нову роль учителя як відповідального, етичного, морально принципового, компетентного фахівця, який не просто навчає, а формує підростаючу особистість на засадах професійної честі:

моральність, повага, гідність, самовдосконалення, толерантність тощо (Нова українська школа,2017)

У професійному стандарті вчителя прямо не використовується термін «професійна честь» як окрема стаття чи формулювання, але сам документ і його вимоги фактично закладають цінності та принципи, що відповідають змісту цього поняття – тобто тих моральних і етичних орієнтирів, які ми розуміємо як честь педагога. Відтак, професійний стандарт вчителя конкретизує етичні вимоги до вчителя у вигляді компетентнісної рамки, що включає етичність, відповідальність, неупередженість, толерантність та підтримання професійної репутації. Також у стандарті встановлено перелік трудових функцій вчителя – навчання, налагодження партнерської взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, забезпечення здорового й безпечного середовища, постійний професійний розвиток тощо. Для ефективного виконання цих функцій необхідна не тільки професійна компетентність, але й висока моральна відповідальність, етичність і професійна гідність – тобто саме ті складові, що визначають поняття професійної честі.

Це означає, що професійна честь учителя як моральна цінність і складова педагогічної етики є не відокремленим пунктом, а підґрунтям для всіх вимог стандарту – означена категорія інтегрована у всі основні компетентності та функції, яким має відповідати сучасний учитель Нової української школи.

Окрім професійного стандарту вчителя, Концепції НУШ, поняття професійної честі педагога також підтримується й такими офіційними документами та нормативними актами, які регламентують педагогічну діяльність. Ось основні з них: Кодекс професійної етики педагогічних працівників (рекомендований МОН), в якому визначено принципи, що відображають поняття професійної честі (*чесність, порядність, повага до учнів та колег, відповідальність за виховання і навчання*) та наголошено на необхідності прикладу власної поведінки як основи авторитету вчителя; Конвенція ООН про права дитини – хоч це міжнародний документ, однак він встановлює обов'язок дорослих захищати права дитини, а педагогічна діяльність без порушення гідності дітей є проявом професійної честі. Крім того, локальні документи шкіл – статути та внутрішні кодекси поведінки – підтримують і практично реалізують ці моральні вимоги. Разом вони створюють

систему, яка підтримує професійну честь учителя та визначає етичні стандарти його діяльності.

Отже, у нормативно-правових актах категорія *«професійна честь учителя»* не завжди подається у прямій термінологічній формі, однак її зміст системно відображений у вимогах до етичної, відповідальної та доброчесної педагогічної діяльності.

Розгляд нормативно-правової бази доводить актуальність та значущість проблеми формування професійної честі вчителя, яка сьогодні набуває нових змістових акцентів: об'єднує традиційні принципи та гуманістичні цінності педагогічної школи минулого з новими сучасними викликами – цифровими технологіями, постійними змінами соціальних ролей вчителя. Звідси констатуємо, що сучасний вчитель є не просто людиною професійно компетентною, а й моральним лідером, що здатен критично мислити, вступати у міжкультурний діалог, виявляти емпатію у педагогічній діяльності. Отже, очевидним нам видається й той факт, що дослідження категорії професійної честі зумовлюється необхідністю у формуванні нової моделі педагогічної культури, яка орієнтована на цінності взаємоповаги, взаємопідтримки, довіри та педагогічної етики.

Метою нашого дослідження є *виявлення ролі професійної честі учителя як ключового чинника успішної педагогічної діяльності та визначення, яким чином моральні й етичні принципи впливають на ефективність освітнього процесу, формування авторитету педагога та розвиток особистості учнів.*

Дослідження спирається на поєднання педагогічного, психолого-педагогічного та соціологічного підходів, що дозволяють вивчити професійну честь учителя як чинник успішної педагогічної діяльності. Методологічну базу – складають провідні положення професіографічного підходу, гуманістичної педагогіки щодо аналізу педагогічної діяльності, аксіологічної концепції освіти, та принципи педагогічної етики, що акцентовані у працях відоми х українських науковців (І.Зязюна, О.Савченко, Н.Ничкало та ін).

Отже, професійна честь учителя – це ключова категорія педагогічної етики та моральної культури, що інтегрує цінності гідності, відповідальності, сумлінності, моральної свідомості. Сучасна педагогічна наука професійну честь трактує як

психолого-педагогічний феномен, який впливає на формування внутрішньої позиції вчителя щодо обов'язків перед своїми вихованцями, колегами, батьками та суспільством (Александрова,2014).

В історичному ракурсі категорія честі розглядалася як внутрішній моральний орієнтир, що визначає поведінку вчителя, формує його авторитет та виробляє довіру до нього як лідера, наставника. В сучасних реаліях – визначення досліджуваної категорії не обмежується лише моральними нормами, а стосується готовності вчителя до здійснення інноваційної діяльності, етичної відповідальності за результати своєї праці та професійної гідності у межах цифровізації навчання.

Феномен професійної честі досліджувався багатьма вченими, провідними фахівцями, науковцями у галузі педагогічного вчення. Так, теоретичні засади розкриття категорії «професійна честь» окреслено у наукових працях І.Канта, Я.Коменського, Й.Песталоцці, К.Ушинського тощо. Дослідження професійної честі репрезентовано у працях відомих педагогів І.Беха, І.Зязюна, В.Рибалка та ін. Щодо розкриття честі як категорії моральної свідомості та ставлення людини до себе та інших, віднаходимо у дисертаційних роботах Г.Александрової та Н.Білоусової. Так, у працях Н. Білоусової наголошується на морально-гуманістичній ролі вчителя у формуванні особистості учня, що є невід'ємним аспектом професійної честі педагога. Авторка розглядає моральні засади педагогічної діяльності як основу виховання ціннісних орієнтирів у школярів, підкреслюючи, що учитель має бути прикладом гуманістичних дій для своїх учнів.

Цінними у межах проблеми нашого дослідження є роботи Н.Максимчук щодо особливостей виховання честі студентів-майбутніх учителів на етапі професійного навчання. Питання формування честі та становлення іміджу вчителя стали предметом дослідження В.Боднаренко, А.Зінченко, які підкреслюють, що професійна честь учителя тісно пов'язана з моральними й етичними якостями, що визначають його авторитет, ефективність педагогічної діяльності та формування позитивного іміджу в очах учнів, колег і суспільства загалом. Науковці наголошують, що імідж учителя формується не лише через його професійні знання,

а й через послідовність, справедливість, повагу до учнів та здатність бути прикладом високих моральних стандартів.

Здійснений аналіз наукових праць зарубіжних та вітчизняних дослідників дозволяє окреслити теоретичні складові професійної честі як важливої моральної категорії, яка розкриває ставлення особистості до себе та інших людей, визначає ставлення з боку соціуму. Важливими, у межах розуміння дефініції професійної честі як важливої якості вчителя, виступили праці І.Беха, Г.Васяновича, І.Зязюна, завдяки яким спостерігаємо ретроспекцію досліджуваного поняття у практику педагогічного вчення. Науковцями дана категорія розкрита як чинник професійного розвитку вчителя (Бех,2017).

З позиції загальнолюдських ідеалів розкриває концепт честі дослідник В.Малахов та зауважує на тому, що саме честь дозволяє диференціювати людей у соціумі та встановлювати відмінні межі у рівнях моральної самооцінки. Дослідник підкреслює, що честь є системою моральних цінностей та принципів**,** що визначають гідну поведінку людини, її відповідальність перед суспільством і собою. У педагогічному контексті це означає, що професійна честь учителя виступає внутрішнім регулятором етичної поведінки**,** формує авторитет педагога та впливає на ефективність освітнього процесу.

А от український філософ М.Товтул стверджує, що честь є моральним ставленням особистості до себе, яке виявляється в розумінні власної цінності та моральної рівності по відношенню до інших людей, - як прояв безумовної цінності (Бех,2008). За його підходом, честь виступає не лише як соціальна оцінка, а й як особистісний моральний орієнтир, який формує відповідальність людини перед собою та іншими. Дослідниця О.Чуб серед провідних властивостей почуття честі особистості визначає ціннісне ставлення до людини, категорію власного «Я» та підкреслює, що честь є не лише моральним орієнтиром поведінки, а й складовою самооцінки та внутрішньої гідності особистості, що формує здатність діяти відповідально, справедливо та етично.

У філософському дискурсі честь трактується як важлива категорія моральної свідомості, що відображає ставлення особистості до самої себе та суспільну оцінку її дій. Це поняття охоплює такі характеристики, як самостійність і незалежність,

моральна значущість, індивідуальні здібності, духовна свобода, здатність людини обирати та утверджувати власне унікальне «Я». Честь також пов'язується з правом на особистий вибір, поєднанням свободи та відповідальності, а також із гармонією між особистими й суспільними цінностями у поведінці та життєвих рішеннях. У цьому контексті її розглядають як «первинне благо», що становить основу людських прагнень і діяльності.

На думку науковиці Г. Волкової, почуття честі становить позитивне емоційне переживання, яке відображає ставлення людини до власної моральної самооцінки. Дослідниця виокремлює структурно-змістові характеристики цього поняття, серед яких провідне місце належить саме моральній самооцінці. Дослідник П. Кравченко підкреслює, що усвідомлення власної честі є важливим чинником формування моральної позиції особистості. Він наголошує, що почуття честі визначає відповідальність людини за власні вчинки, послідовність у дотриманні моральних норм та здатність діяти етично (Дьяків,2016).

У загальному аспекті, виховання почуття честі виступає обов'язковою складовою становлення особистості. Розуміння себе як особистості виникає та розвивається під час спілкування й практичної діяльності, коли людина аналізує свої здібності виходячи з розуміння потенціалу інших людей, зіставляє власні цінності та ідеали з соціально прийнятими нормами, усвідомлює свої потенційні можливості та співвідносить їх із реальними життєвими умовами. Такий процес сприяє формуванню самоповаги, відповідальності та моральної позиції особистості, що є важливим чинником її соціальної та професійної реалізації.

Ряд дослідників, описуючи почуття честі, пов'язують його з процесом самовизначення особистості, вважаючи, що воно відіграє ключову роль у формуванні моральної свідомості та соціальної позиції людини. Очевидно, що самовизначення стосується розвитку почуття честі, ціннісних орієнтацій особистості, формування уявлень про майбутнє та створення суб'єктивних моделей «Образу Я». Цей процес відбувається через зіставлення особистих норм і суспільно закріплених правил поведінки та діяльності. Самооцінка виступає важливим стимулом, що дозволяє порівнювати себе з іншими, а також зіставляти реальне, можливе та ідеальне «Я». У підсумку «Образ Я»

формується як позитивний або негативний відповідно до норм самооцінки. Параметри такої оцінки – це ставлення до себе, оцінка інших, прийняття критеріїв оцінки «інших мене» та власної діяльності – безпосередньо пов'язані з мотиваційними структурами, що визначають самовизначення.

Серед ключових компонентів професійної честі дослідники виділяють саморегуляцію поведінки**,** що охоплює такі прояви, як самопідтримка, здатність до самозахисту та вміння утримуватися від соціально неприйнятних дій. Стійким проявом саморегуляції поведінки особистості є здатність підпорядковувати власні миттєві бажання соціальним вимогам та формувати внутрішній план дій. Водночас, підпорядкування особистісних бажань свідомо визначеним цілям не звільняє людину від залежності та імпульсивності щодо конкретної ситуації (Васянович, 2005).

Межі проблеми нашого дослідження, моральну саморегуляцію поведінки окреслюють як складову почуття честі особистості – здатність регулювати власні дії та вчинки для підтримки, збереження та захисту власної честі й честі інших. Вона проявляється у вмінні відстоювати свої переконання, проявляти самостійність та відповідальність у власних діях, віднаходити можливий компроміс у розв'язанні конфліктних ситуацій і вести себе гідно, без самопринижения та приниження інших людей.

В контексті сучасних психологічних розвідок, поняття честі визначається як базова цінність людини, яка складається з таких індивідуально-психологічних та соціально-психологічних здатностей, як: бажання до здійснення самоконтролю, вияв честі у ставленні до самого себе та інших людей, почуття відповідальності, вимогливість до себе та інших, повага себе та інших, дотримання моральних принципів у вчинках, стосунках тощо.

Відомий український педагог І.Бех у своїх працях, поняття честі висвітлює через переживання та усвідомлення людиною себе у межах певних моральних характеристик, що викликають повагу з боку інших, та акцентує на тому, що ставлення людини до себе виявляється через почуття гордості, гідності та самоповаги (Бех,2017).

Дослідниця О. Кононко визначає людину з почуттям честі як таку, яка діє відповідно до моральних принципів, усвідомлює

власну відповідальність за вчинки та підтримує внутрішню гідність у взаємодії з іншими людьми. З огляду на ці положення, честь виступає не лише суспільною оцінкою, а й внутрішнім моральним стержнем, що визначає ставлення людини до себе та до інших, і є важливим чинником успішної взаємодії та самореалізації в соціумі.

За переконаннями К. Чорної, честь як ціннісне ставлення до себе та до інших, вимагає визнання людини як найвищої цінності, а її прав – пріоритетними. На думку авторки, розвиток базової цінності особистості – честі та гідності – є однією з ключових передумов цивілізаційного поступу України.

Згідно з позицією В.Киричок, категорія честі визначається як позитивне емоційно-ціннісне відношення до себе та відображає розуміння людиною власної моральної й суспільної значущості. Честь, будучи феноменом самосвідомості, забезпечує контроль поведінки особистості в узгодженості з рівнем розуміння цінності та значимості людини.

Досліджуючи честь як психологічний феномен, автор виокремлює такі напрями його вивчення: сфера спрямованості особистості, що включає систему цінностей та рівень моральності, особливості саморегуляції поведінки та емоційно-ціннісне ставлення до себе (Киричок,2012).

Категорію честі, відомий український психолог В.Рибалка, трактує як якість особистості, що проявляється в розуміння власної індивідуально-психологічної та соціальної цінності у ролі об'єкта культури. Натомість, науковець І.Зязюн, досліджувану категорію окреслює як якість професійно-моральної підготовки вчителя, що включена та є продовженням процесу професійного становлення, переходить на процес налаштування власної життєвої траєкторії людини («Я- майбутній фахівець, готуюся до професії»), змушує людину давати адекватну оцінку своїм потенційним можливостям, вчить правильно реагувати на думки інших людей про себе. Людина, яка має сформоване почуття честі, постійно працює над собою, здійснює самоаналіз, знає свої можливості – здатна виховати гідне підростаюче покоління (Рибалка,2010а).

На думку К.Чорної, почуття честі є надцінністю, яка вказує на особистісне відношення особистості до себе та інших

людей. Щодо процесу виховання честі у підростаючого покоління – авторка акцентує на тому, що це є одним з пріоритетних завдань сучасного суспільства. У наукових роботах В.Киричок представлено категорію честі як емоційне ставлення до оточуючих, розуміння особистістю власної моральної та соціальної значущості (Чорна,2011).

У педагогіці феномен честі трактують як специфічну властивість особистості, що проявляється насамперед у розуміння власної індивідуальної й соціальної цінності як суб'єкт культури, а також як особливе моральне ставлення людини до інших людей і до навколишнього світу.

Зазначимо, що категорія честі, як особистісно-професійна якість вчителя, виявляється в імені, славі, добрих вчинках, визнанні перед соціумом, адміністрацією школи, батьками, учнями та колегами. Однак, як влучно зауважує дослідник Г.Васянович, професійну честь учителя досить часто знецінюють почуття гордині, заздрість та відсутність скромності. Він підкреслює, що педагогічна діяльність завжди пов'язана з моральним вибором, усвідомленням наслідків своїх дій та відповідальністю за них, а не лише з формальним виконанням обов'язків; педагог має спиратися на розуміння добра й зла та моральних принципів у роботі з учнями (Васянович, 2005).

Отже, честь учителя – це гідне ставлення до учнів як цінності та розкриття їх індивідуальних можливостей в освітньому процесі. У разі, коли вчитель нівелює ці можливості, відбувається приниження особистості учня та, тим самим, погіршується успішність навчання та виховного впливу. В центрі педагогічної діяльності вчителя має бути особистість як найвища цінність, яка сприймається через почуття честі, адже професія вчителя – це вияв характеру, моральних принципів, ціннісного ставлення до інших. Сьогодні, в надскладних умовах життя суспільства, коли країна переживає складні економічні, політичні процеси та, й зокрема, трансформаційні зміни системи освіти, вимоги до особистості вчителя, до його професійних та особистісних якостей для здійснення педагогічної діяльності – є надзвичайно високими і це цілком зрозуміло (Костащук, 2014).

Адже професійна честь учителя стосується усвідомлення ним власної ролі, дотримання у професійній діяльності етичних

норм, визнання з боку суспільства, які є базовими аспектами успішної педагогічної діяльності. Честь виявляється у педагогічному такті, професійній компетентності, любові до учнів та своєї професії, що, в свою чергу, сприяє всебічному формуванню особистості учня та досягнення ними хороших навчальних результатів.

На нашу думку, неможливо побудувати ефективну систему формування професійної честі вчителя без попереднього визначення її структури. У результаті здійсненого теоретичного аналізу нами було виділено провідні функції професійної честі педагога, до яких віднесено наступні:

- *змістоутворювальна функція,* яка розкриває спроможність педагога до здійснення професійної діяльності та проявляється у розумінні власного професійного обов'язку;
- *нормативно-регулювальна функція*, що відповідає за якість та продуктивність професійної діяльності вчителя, зорієнтовує його поведінку в узгодженості з загально діючими моральними нормами соціуму та професійної етики, визначає його моральну саморегуляцію;
- *інтегрувальна функція,* яка інтегрує дотичні до категорії професійної честі поняття, такі як авторитет, репутація, моральний обов'язок, відповідальність, совість та ін. Визначені поняття скеровують поведінку вчителя у відповідності до суспільних моральних стандартів;
- *спонукальна функція,* яка передбачає спрямованість професійної діяльності вчителя, надає діям значущості, виступає регулятором поведінки, а також забезпечує механізм самооцінки та розвитку здатності до рефлексії (Костащук,2016а).

Виокремлені функції демонструють роль професійної честі у формуванні професійної позиції майбутнього вчителя та визначають мотиви його педагогічної діяльності.

До основних складових професійної честі учителя слід віднести: *професійну компетентність* (поєднання теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, що вказує на рівень сформованості професіоналізму вчителя); *педагогічний такт* (складові педагогічної культури, які є показниками майстерності); *етичні норми* (дотримання моральних стандартів у взаємодії з іншими учасниками освітнього

процесу); *любов до учнів та професії* (стійкий інтерес до педагогічної діяльності, який виступає основою для мотивації та досягнення успіху у навчанні); *професійне самовдосконалення* (самоосвітня діяльність та залученість до різноманітних програм підвищення кваліфікації). На нашу думку, *любов до учнів* – є однією з головних складових професійної честі учителя, оскільки вона визначає його моральне ставлення до дітей, формує довіру та етичність у педагогічній діяльності, мотивує до самовдосконалення і підвищує ефективність освітнього процесу.

Узагальнення наукових пошуків теоретичного аналізу феномену професійної честі, дозволяє інтерпретувати його як – *особистісно-професійну категорію, яка проявляється під час здійснення професійної діяльності,, регламентує етичні норми повдеіки у відношенні до всіх учасників освітнього процесу та визнає особистість дитини як найвищу цінність; якість, що зазнає оцінки, визнання з боку суспільства.* Професійна честь учителя виступає суспільною оцінкою реальних професійних якостей, які чітко прослідковуються на етапі виконання або ж невиконання професійних обов'язків. У разі якщо вчитель у своїй поведінці та стосунках з іншими порушує вимоги, висунуті суспільством до вчителя, він демонструє зневагу до гідності та професійної честі. Формування професійної честі вчителя дозволяє створити сьогодні вчителя нового формату, підвищити престижність педагогічної діяльності, соціальний статус професії. Повага соціуму до професії вчителя повинна виражатися через соціальне забезпечення та створення відповідних умов праці для втілення морального ідеалу, людини честі та відповідності вимог суспільства та соціальної групи даної професії .

Таким чином, формування професійної честі вчителя є процесом формування фахівця, який здатен орієнтуватися у складних життєвих реаліях, вміє досягати поставлених цілей, долати професійні труднощі, нести відповідальність за результати професійної педагогічної діяльності, виявляти власний потенціал.

Здійснений науково-методологічний аналіз феномену професійної честі вчителя дозволяє виокремити базові характеристики даної категорії:

1) ґрунтовне розуміння, відповідальне ставлення до своєї професійної діяльності, достойна поведінка до всіх учасників

освітнього процесу, вияв любові до учнів та усвідомлення їх пріоритетної цінності;

2) розуміння міри відповідальності за результати педагогічної діяльності, бажання діяти гідно з урахуванням позиції інших, що виступає показником моральної зрілості;

3) вияв вольової готовності гідно виконувати професійні обов'язки за будь-яких умов (Костащук, 2016b).

Констатуємо: професійна честь учителя виступає тим моральним орієнтиром, що стимулює до ідеального виконання професійної діяльності та виступає чинником успішної професійної діяльності.

В контексті проблеми нашого дослідження, цікавими нам видаються міркування науковців щодо формування професійної честі учителя під впливом таких чинників:

- *особистісно-моральний* – особистісні цінності, духовність, моральні переконання;
- *соціально-педагогічний* – налагодження взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу та суспільством;
- *професійний* – педагогічна майстерність, компетентність та відданість професії (Костюк,2020).

Відповідно, можна підсумувати, що професійна честь є системною характеристикою педагога, яка включає соціальні, етичні та професійні складові. Отже, етичний вимір професійної честі учителя вимагає дотримання ним певних педагогічних норм, моральних принципів та правил взаємодії у межах педагогічної діяльності. У цьому контексті, професійну честь слід розуміти як моральний орієнтир, що скеровує діяльність на благо учнів, підсилює внутрішню гідність.

Вважаємо, що професійна честь є усвідомлення вчителем себе як представника саме цієї професії, розуміння відповідальності за свою працю та необхідність діяти згідно моральних норм, які притаманні педагогічній спільноті. Саме тому, професійна честь містить такі складові як: моральна відповідальність перед учнями, батьками, колегами та суспільством; повага до професії із неухильним дотриманням етичних принципів; бажання до постійного самовдосконалення та педагогічної майстерності; відданість правді, гуманістичним переконанням, почуття справедливості. Адже професійна честь вчителя ґрунтується на

принципах визнання унікальності кожного учня та бажання працювати на його розвиток. Честь учителя проявляється у честі учнів. Слід зрозуміти просту життєву істину: подібне виховується подібним, відтак, тільки вчитель зі сформованим почуттям честі здатен сформувати це почуття у своїх вихованців. Важливо також розуміти й те, що в освітньому процесі вчитель здійснює безпосередній влив на учнів, але й учні впливають на вчителя – тобто, йде процес становлення особистості вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, його професійного світосприйняття. Отже, професійна честь учителя є головною передумовою формування ціннісного ставлення до учнів.

Проявом високого рівня професійної честі учителя є довірливі стосунки між ним та учнями, іншими вчителями, батьками, це, в свою чергу, впливає й на соціальний статус професії. Звідси випливає, що професійна честь є не просто індивідуальною характеристикою, але й елементом професійної культури, формування якою відбувається під впливом традицій та культури педагогічної спільноти. Вчитель з високим рівнем сформованості професійної честі завжди намагається діяти свідомо та відповідально, він не дозволить собі виявити байдужість чи принизити вихованців. Такий педагог прагне створити позитивну емоційну атмосферу у шкільному колективі, користується повагою з боку колег, а це, - запорука злагодженої роботи педагогічної спільноти, та, як результат, успішна педагогічна діяльність. Вчитель честі є прикладом для учнів, що проявляється у словах, вчинках, це людина, яка працює над підвищенням власної професійної компетентності. Почуття честі не дозволяє такому вчителю зупинитися на шляху самовдосконалення, чи залученості у житті шкільного колективу.

1. Професійна честь як ключовий чинник ефективності педагогічної діяльності та формування авторитету вчителя в освітньому процесі

Розгляд концептуальних положень категорії професійної честі акцентує увагу на необхідності обґрунтування етичних складових, тобто певних моральних засад, які дозволяють прослідкувати ставлення вчителя до професії, її учасників, та й власне

до себе у межах педагогічної діяльності. Етичні складові професійної честі формуюють внутрішню культуру фахівця та виробляють довіру до його діяльності. Серед основних етичних компонентів професійної честі виокремлюємо:

- *професійну відповідальність* (розуміння педагогічних дій та наслідків, здатність нести відповідальність за результати педагогічної праці, керування у професійній діяльності стандартами професії, навіть у разі відсутності контролю);
- *компетентність та сумлінність (*прагнення до професійного зростання у межах професії, виконання обов'язків на достатньо високому рівні якісному, утримання від дій, які не є продуманими та потребують допрацювання);
- *чесність та справедливість* (вияв правдивості у взаємостосунках з усіма учасниками освітнього процесу, неприпустимість обману, плагіату та маніпуляцій у педагогічній діяльності, надання об'єктивної оцінки своєї праці та інших);
- *повага до колег та педагогічного колективу* (надання взаємодопомоги, підтримки та прояв доброзичливості у професійній діяльності);
- *лояльність до суспільних інтересів* (орієнтація на інтереси інших людей та соціуму, неухильне керування у педагогічній діяльності моральними нормами, неприпустимість використання професійних знань для завдання шкоди іншим);
- *гідність і самоповага (*збереження честі за будь-яких умов та обставин, вияв моральної стійкості, відданості ідеалам професії) (Мартиненко,2019

Отже, професійна честь – це не тільки зовнішня репутація, але й, перш за все, внутрішній моральний орієнтир, який визначає траєкторію поведінки вчителя та є основою довіри до нього, професії у суспільстві.

Розкриття основних етичних складових професійної честі, дозволяє зробити висновки про те, що вони не з'являються автоматично, а формуються на етапі професійного становлення особистості. Саме тому слід розглянути шляхи формування та підсилення професійної честі, які дають змогу прослідкувати розвиток моральної зрілості вчителя, становлення його авторитету та довіри з боку соціуму.

Очевидно, що шляхи формування професійної честі стосуються системи морального виховання, професійної підготовки, набуття практичного досвіду, - це все дозволяє фахівцю, у нашому випадку йдеться про вчителя, стати не тільки професіоналом своєї справи, але й морально зрілою особистістю. Відповідно, такими шляхами є: 1) моральне та професійне виховання – вироблення етичних міркувань ще на етапі навчання у закладі вищої освіти, усвідомлення та дотримання етичних вимог та кодексу професії, поважливе ставлення до праці, вияв відповідальності у професійній діяльності; 2)саморозвиток та самовиховання – постійне вдосконалення професійних та особистісних якостей, критичне ставлення до помилок та власної поведінки, вироблення внутрішнього морального контролю, що не залежить від зовнішніх факторів; 3) дотримання професійної етики у педагогічній професійній діяльності – старанне та добросовісне виконання професійних обов'язків, шанобливе ставлення до учасників освітнього процесу, неприпустимість дій, які можуть зганьбити честь професії вчителя; 4)підтримка позитивного професійного середовища – створення колективу,де панують довіра, взаємоповага, взаємопідтримка, спільне відстоювання моральних принципів та професійних вимог; 5)громадянська активність – розуміння соціальної ролі педагогічної діяльності, дотримання принципів справедливості, бажання діяти в узгодженості з інтересами спільного колективу у різних педагогічних ситуаціях; 6) збереження власної гідності та професійної репутації – прояв стійкості до морального тиску та різноманітних випробувань, відмова від компромісів із власною совістю, здатність відстояти професійну позицію тощо (Чорна, 2011).

Таким чином, формування та підтримка професійної честі є процесом тривалим, який вимагає від вчителя високого рівня культури, самодисципліни та морального самовдосконалення.

У межах проблеми нашого дослідження, варто також звернути особливу увагу на професійну честь саме у педагогічній діяльності, адже саме в освітній діяльності – честь тісно переплітається з поняттям педагогічної етики, системою моральних норм, принципів та правил поведінки вчителя у взаємодії з учнями, вчителями, батьками. Відтак, педагогічна етика є тим практичним виявом професійної честі вчителя, де реалізуються моральні парадигми, почуття відповідальності у педагогічній

діяльності. Тому далі доцільно розкрити взаємозв'язок професійної честі та педагогічної етики, моральної культури, професійної компетентності. Це саме ті поняття, які визначають стиль мислення та поведінку вчителя, його відношення до учасників освітнього процесу, до своєї праці. До основних проявів професійної честі, в контексті взаємозв'язку з вищезазначеними категоріями, слід віднести:

- старанне виконання професійних обов'язків;
- дотримання принципів етики щодо педагогічного спілкування;
- недопустимість приниження гідності особистості учня;
- бажання до постійного самовдосконалення;
- прояв поваги до колег та традицій, які є усталеними у педагогічній діяльності.

В цьому руслі, показовими є твердження класика педагогічної думки В.Сухомлинського, який говорив, що вчитель є живим до того часу, поки у ньому є честь його професії. Цей постулат є надзвичайно актуальним й зараз, коли вчитель виступає справді моральним орієнтиром для сучасної молоді, а не лише людиною-носієм знань (Чиренко, 2008). Адже успішна педагогічна діяльність неприпустима без морального авторитету вчителя, професійна честь якого є тією внутрішньою силою, що забезпечує високу стійку мотивацію здійснення такої діяльності. Вчитель честі, який є відповідальним, бажає якісно виконувати професійні обов'язки – здійснює моральний вплив на учнів, а учні, в свою чергу, копіюють дії вчителя не тільки коли мова йде про знання, але й в способах мислення, ставленні до праці, до інших людей. Саме такий підхід є пріоритетним на сучасному етапі діяльності закладів освіти і в роботі сучасного вчителя Нової української школи. З цією метою також слід розуміти важливість створення позитивного мікроклімату в колективі, де панує взаємоповага, відкритість, справедливість.

Розглянуті аспекти дозволяють говорити про професійну честь учителя як фактор формування довіри суспільства до закладу освіти. Отже, професійна честь це саме той чинник, що безпосередньо впливає на якість здійснення освітнього процесу,

ефективність навчально-виховної роботи та соціальний престиж професії вчителя.

Як бачимо, категорія професійної честі вчителя тісно пов'язана не тільки з нормами педагогічної етики, а й іншим дотичним поняттями – педагогічною культурою, яка охоплює не лише моральні принципи, а й стиль спілкування, духовність, творчий підхід до процесу навчання та виховання. Професійна честь є базовою цінністю педагогічної культури, адже визначає внутрішню мотивацію вчителя на шляху професійного вдосконалення. Як свідчать численні дослідження, рівень сформованості професійної честі має вплив на педагогічну компетентність, та успішність налагодження взаємодії з учнями, колегами, визначає соціальний авторитет вчителя. Професійна честь виступає тим внутрішнім моральним стержнем педагогічної культури: вказує на те, чи дотримується педагог етичних норм, чи реалізує гуманістичні ідеали та підходи у процесі виховання, яким чином ставиться до власної педагогічної діяльності та професії вчителя загалом. В свою чергу, педагогічна культура забезпечує умови формування професійної честі, через вироблення моральної відповідальності вчителя, який спроможний впливати на світ учнів своїм власним прикладом.

Отже, педагогічна культура та професійна честь є взаємопов'язаними: педагогічна культура підтримує професійну честь, а збереження честі посилює моральну складову педагогічної діяльності. Окрім того, професійна честь є «індикатором морального здоров'я освітньої системи». Пояснюємо це тим, що школи, у яких цінують етичні принципи педагогічної діяльності, відзначаються високим рівнем довіри між вчителем та учнями, там присутня більша мотивація школярів до навчання та демонстрація кращих освітніх результатів. Отож професійна честь у межах педагогічної діяльності – це не просто абстрактне поняття, а чітка практична категорія, яка визначає ефективність реалізації освітнього процесу, виробляє позитивний імідж вчителя та сприяє успішній модернізації освітньої системи.

Ми визначили, що професійна честь є складовою педагогічної культури, та формує моральний профіль вчителя. Щоб обґрунтувати даний факт, пропонуємо розкрити механізми її реалізації:

1) самосвідомість вчителя – коли вчитель чітко розуміє свою роль у процесі навчання учнів, відчуває відповідальність за результати педагогічної діяльності;

2) професійна совість – як внутрішній індикатор за дотриманням етичних постулатів, вияв чесності у взаємодії з учасниками освітнього процесу;

3) соціальний авторитет – вплив вчителя на моральні установки школярів та громади, де панує повага та довіра;

4) педагогічна гідність – вміння нести відповідальність за професійні рішення, керуватися при цьому не тільки знаннями, але й моральними принципами (Петренко,2021).

Професійна честь забезпечує узгодженість практичної педагогічної діяльності вчителя із моральними цінностями, сприяє формуванню високого рівня педагогічної культури та оптимізує успішність освітнього процесу. Сучасний вчитель, який неухильно дотримується принципів пофесійної честі, може сформувати позитивний педагогічний імідж, який проявляється у: довірі з боку учнів, їх батьків; авторитеті серед інших вчителів та адміністрації закладу освіти; бажанні ефективно запроваджувати інноваційні методики навчання; здатності працювати над собою, професійним саморозвитком. Професійна честь розглядається як критерій оцінки моральних якостей вчителя, його професійної компетентності. Дослідження підверджують думку, що педагоги, які відповідають високим етичним стандартам, презентують більшу педагогічну ефективність та кращі навчальні досягнення у своїх класах.

В контексті проблеми здійсненого дослідження, враховуємо соціально-педагогічну концепцію професійного розвитку вчителя, згідно якої визначено такі соціально-педагогічні характеристики, як: соціальна активність як базова властивість людини, провідна якість; гуманістична спрямованість, яка відповідає змінам сучасного світу; критичність мислення як вияв вміння аналізувати процеси пізнання, давати оцінку діям навколишньої дійсності; цільова зорієнтованість на формування особистості учня, вироблення у нього бажання зростати та вдосконалюватися; включення вчителя у педагогічну взаємодію; прояв активної життєвої позиції, яка позиціонує базові компетентності учнів (Дяченко, 2003).

Цінність педагогічної діяльності вчителя залежить від ряду складових, а саме: соціального престижу професії; реалізації потенціалу вчителя (організаторських, комунікативних, експресивних навичок та ін.); здатність до самовираження вчителя; розкриття творчих здібностей. Педагогічна діяльність – це діяльність спрямована на виконання професійних завдань в спеціальних освітніх закладах. Головна особливість полягає у тому, що суб'єктом педагогічної діяльності є людина-учень, якого потрібно підготувати до самостійного навчання та реалізації у соціумі. Важливим проявом професійної честі вчителя є вміння аналізувати педагогічну діяльність, розуміти стан та рівень підготовки учнів, чітко окреслювати професійні цілі. Останнім часом питання професійної честі вчителя перебуває у полі зору дослідників, що свідчить про те, що ця категорія відіграє провідну роль та виступає чинником успішності педагогічної діяльності.

Розуміємо, що педагогічна діяльність сьогодні, в світлі модернізації освіти, активної цифровізації та запровадження новітніх педагогічних технологій навчання, висуває досить нові вимоги до підготовки вчителя, який повинен мати професійні знання, виявляти етичну гнучкість, критичне мислення та здатність здійснювати моральний вибір у різноманітних життєвих, навчальних ситуаціях. За цих умов, можемо говорити про професійну честь як певний моральний каркас, що дасть змогу вчителю швидко та безболісно адаптуватися до освітніх змін, при цьому не втративши ціннісну моральну основу власної педагогічної діяльності та успішно провадити освітній процес. Професійна честь вчителя прямим чином впливає га успішність та результативність педагогічної діяльності, оскільки виробляє внутрішню мотивацію вчителя, його бажання досягати хороших навчальних результатів та проявляти відповідальності. Педагога, який розуміє значення слова «професійна честь», виявляє підвищену педагогічну відповідальність можна з легкістю ідентифікувати за: ретельним плануванням уроків; дотриманняи етичних правил у спілкуванні з учнями; об'єктивності на етапі оцінювання досягнень учнів; бажанням саморозвитку та підвищення кваліфікації тощо. Очевидно, що професійна честь вчителя є моральною опорою педагогічної діяльності, яка впливає на успішність та результативність освітнього процесу.

Отож розглянемо вплив професійної честі на педагогічну діяльність, її успішність та результативність. Розуміємо, що, насамперед, мова піде про створення сприятливого освітнього середовища, де вчитель зі сформованим почуттям професійної честі зможе налагодити позитивну атмосферу, в якій учні почуватимуть себе у безпеці та мотивовано щодо навчання. Показово, що професійна честь учителя дозволяє йому спрямовувати свої зусилля на розкриття індивідуальних особливостей кожного учням та, таким чином, одержувати високі навчальні досягнення. Через рівень сформованості професійної честі учителя відбувається коло довіри та поваги з боку учнів, батьків, суспільства – як до нього як професіонала, так і до професії вчителя загалом.

Нормативно-ціннісною основою педагогічної діяльності вчителя, що визначає сукупність етичних принципів регулювання професійної поведінки є кодекс професійної честі педагога. Ключовими положеннями кодексу є повага до особистості учасників освітнього процесу, професійна відповідальність, дотримання порядності, фахова компетентність та відповідність нормам педагогічної етики. Кодекс честі вчителя орієнтовано на саморозвиток, оновлення професійних знань та опанування сучасних освітніх технологій.

Кодекс професійної честі вчителя містить такі основні принципи, як:

1) повага до особистості (визнання вчителем унікальності кожного учня, дотримання прав гідності);

2) порядність та чесність (педагогічна діяльність вимагає від вчителя прояву доброчесності у своїх професійних діях та прийнятті рішень, вміння уникати несправедливості);

3) відповідальність (вчитель є морально та професійно відповідальним за результати своєї діяльності перед всіма учасниками освітнього процесу);

4) етична поведінка (повага до гідності учнів, уникнення приниження, дотримання етичних норм);

5) професіоналізм (вчитель зобов'язаний підвищувати рівень професійної компетентності, майстерності);

6) командна взаємодія (налагодження ефективної співпраці з колегами на засадах партерстава, довіри та комунікації);

7) інноваційність та саморозвиток (сучасний вчитель повинен інтегрувати новітні технології для оптимізації освітнього процесу; постійно працювати над підвищенням рівня професійної підготовки, залучатися до обміну досвідом, що є невідємною складовою педагогічної діяльності) (Ничкало, 2015).

Кодекс професійної честі вчителя виступає ключовим регулятором етичної, професійної та соціально відповідальної діяльності, адже він не тільки визначає норми поведінки та професійні орієнтири, але й формує ціннісну основу взаємодії між учасниками освітнього процесу. Дотримання принципів поваги, відповідальності, чесності, професіоналізму, етичності й інноваційності забезпечує створення безпечного та сприятливого освітнього середовища, спрямованого на розвиток особистості учня. Постійний саморозвиток та готовність до колективної співпраці підсилюють професійну ефективність вчителя, сприяють підвищенню якості освіти загалом. Таким чином, Кодекс професійної честі є важливим інструментом підтримання високих стандартів педагогічної діяльності й стабільного розвитку освітньої системи.

Виходячи з цього, робимо висновок, що професійна честь – це одна з ключових морально-етичних категорій педагогічної діяльності, що вимагає дотримання основних принципів Кодексу честі та впливає на роботу вчителя наступним чином:

1) формує високі професійні стандарти – вчитель зі сформованим почуттям професійної честі виконує свою роботу якісно: підготовка та проведення уроків, постійна робота над поповненням знань, вдосконалення методів навчання. Педагог перебуває в процесі постійного професійного саморозвитку;

2) впливає на ставлення до учнів. Почуття професійної честі вчителя проявляється у повазі до особистості учня, чесності, справедливості щодо оцінювання навчальних досягнень, толерантності у поведінці та спілкуванні. Вчитель з високим рівнем сформованості професійної честі не принижує учнів, дотримується правил педагогічної етики, організовує сприятливий психологічних комфорт у класі;

3) підвищує почуття відповідальності – вчитель честі тонко відчуває міру відповідальності за результати власної дільності, за процес виховання та навчання учнів, розуміє

значущість своєї професійної ролі та який вона має вплив на формування особистості школяра;

4) допомагає зберігати моральну стійкість. Професійна честь учителя не дозволить йому чинити неетично по відношленню до учнів: необ'єктивно оцінювати, діяти упереджено, мати улюбленців серед учнів тощо. Саме почуття честі підтримує високу моральну планку вчителя у складних навчальних та життєвих ситуаціях;

5) зміцнює авторитет учителя – учасники освітнього процесу поважають такого вчителя, який є чесним, справедливим, уважним. Авторитет, базований на професійній честі, робить педагогічний вплив оптимальним;

6) формує довіру у професійному колі. Вчитель з почуттям професійної честі сприймається іншими як надійна, принципова, відповідальна людина, здатна діяти в команді, готова до обміну думками та підтримки колективу;

7) сприяє гуманізації освітнього процесу. Почуття професійної честі вчителя дозволяє йому будувати процес навчання на засадах поваги, емпатії, людяності, адже вчитель бчаить в учневі унікальну особистість з індивідуальними потребами та творчим потенціалом;

8) визначає стиль педагогічного лідерства. Вчитель честі є моральним лідером, який ні за яких умов не буде нав'язувати власний авторитет силою, а, навпаки, спробує заслужити його шляхом компетентності, чесності та справедливості – це, в свою чергу, сприяє налагодженню позитивного мікроклімату в учнівському колективі;

9) підсилює довгострокову мотивацію вчителя та виробляє культуру педагогічної співпраці. У разі коли вчитель дотримується провідних засад честі – він усвідомлює значущість своєї педагогічної діяльності, підтримує почуття гідності та одержує задоволення від результатів праці. Все це дозволяє вчителю уникнути професійного вигорання та зберігати творчий ентузіазм. Важливо розуміти, що вчитель, для якого почуття професійної честі є важливим – ділиться досвідом, підтримує колег, працює на розвиток професійної спільноти тощо;

10) підтримує педагогічну місію. Професійна честь учителя не дозволяє йому маніпулювати, чи використовувати

авторитарний стиль у межах професійної педагогічної діяльності. Для вчителя честі основне завдання – це формування особистості учня, навчання його критично мислити, проявляти моральні цінності (Рибалка, 2010).

Отже, професійна честь є тим моральним стержнем вчителя, який обґрунтовує його поведінку, стиль спілкування з учасниками освітнього процесу, рівень професіоналізму та педагогічну ефективність.

Інтерпритація розглянутих вище підходів до розуміння професійної честі як чинника успішної педагогічної діяльності та розкриття способів впливу на неї, акцентує необхідність розгляду категорії морального авторитету та педагогічної культури, які виступають як результатом, так і складовою досліджуваного поняття. У разі, якщо професійна честь корелює внутрішню моральну позицію вчителя, то педагогічна культура – спосіб її вияву в освітньому процесі, а, моральний акторитет стосується зовнішнього визнання, яке вчитель одержує завдяки власній справедливості, чесності, відповідальності та моральній зрілості. В контексті взаємозв'язку честі з моральним авторитетом вчителя, акцентуємо увагу на таких аспектах, як: повага та довіра – коли всі учасники освітнього процесу визнають моральну стійкість вчителя, його спроможність бути лідером у всіх проявах (знання, поведінка, спілкування); вплив особистого прикладу – коли слова вчителя є вагомими, та підтверджуються винками, а моральний авторите базується на чітких діях та переконаннях.; гуманність та справедливість – коли вчитель здатен поєднувати вимогливість із доброзичливістю, керуватися моральними принципами; стійкість моральних переконань – авторитет зберігається у складних життєвих ситуаціях, у разі коли вчитель не зраджує власним моральним цінностям.

Відповідно, моральний авторитет є свідченням зрілості професійної честі та рівня педагогічної культури, його можна здобути поступово через практику етичної поведінки, і саме, через нього вчитель має змогу впливати на формування особистості учня. Моральний авторитет та професійна честь вчителя забезпечує високу мотивацію учнів до навчання, їхнє ставлення до навчальної діяльності, бажання самостійно віднаходити інформацію, формують високі моральні стандарти та соціальні навчики

учнів. Вплив професійної честі вчителя на учнів відбувається через стиль поведінки, у якому учні інтепритують вчителя як взірець моральної діяльності. Вчитель честі здатен забезпечити сприятливий мікроклімат в учнівському колективі, успішно самореалізуватися у команді, згладжувати конфліктні ситуації та вирішувати спірні питання, поширювати педагогічний досвід та інноваційні практики навчання. Професійна честь є соціальним важелем посилення ефективності освітнього процесу, адже сприяє формуванню внутрішніх стандартів поведінки та відповідальності вчителя. У цьому аспекті мова, також, йде про педагогічну майстерність вчителя, яка виявляється в умінні навчати, підтримувати високі етичні норми та проектувати комфортне освітнє середовище. Як зазначають науковці, професійна честь тісно пов'язана з педагогічною майстерністю, що проявляється у педагогічній діяльності вчителя через включення в освітній процес сучасних інноваційних технологій навчання, постійне підвищення рівня професійної кваліфікації, гнучкість вчителя у відборі оптимальних методів здійснення педагогічного впливу, вміння мотивувати учнів до навчання (Костащук, 2014).

У цьому контексті, професійна честь виступає чинником успішної педагогічної діяльності, у поєднанні професійних навичок, моральних цінностей та соціальної відповідальності. Зауважимо, що в умовах досить високих вимог з боку школи до вчителя, його педагогічної діяльності, саме сформоване почуття професійної честі дозволяє педагогу демонструвати стійкість у вирішення педагогічних ситуацій, адекватно реагувати на конфлікти в освітньому процесі, підтримувати позитивний емоційний мікроклімат у шкільному колективі, зберігати внутрішню гармонію та професійну мотивацію. Тобто, професійна чесь не тільки впливає на ефективність процесу навчання, але й підтримує емоційний комфортний стан вчителя, що сьогодні, в умовах постійних стресів, пов'язаних з подіями в країні (відключення світла, тривоги і т.д.), є важливим фактором успішної педагогічної діяльності.

Професійна честь – це важлива складова педагогічної освіти, що формує професійну та моральну компетентність вчителя. Нині сучасна система освіти має на меті інтегрувати моральні та професійні цінності у навчальні програми, що

дозволить сформувати у майбутніх вчителів ціннісне свідоме ставлення до вимог педагогічної діяльності вже на етапі професійного навчання у закладі вищої освіти. Також, можна говорити про завдання, що стосуються розвитку внутрішньої установки та відповідальності до професії, почуття гідності та честі.

Вважаємо, що формування професійної честі повинно відбуватися систематично через ключові аспекти теоретичної підготовки – вивчення базових елементів педагогічної етики, історії психології, педагогіки; практичну діяльність – залученість студентів-майбутніх учителів до проходження різних видів педагогічної практики; рефлексивну діяльність – вміння аналізувати свої дії, активно включатися в обговорення моральних питань колективу; менторство – налагодження взаємодії з іними вчителями, що характеризуються проявами високого рівня сформованості професійної честі.

Розглянемо можливість використання різноманітних стратегій щодо формування у майбутніх вчителів моральної свідомості, етичних принципів, відповідальної поведінки, відданості професії. Отож, головними серед них є стратегії, що стосуються інтеграції етичних знань у зміст освіти, тобто створення навчальних курсів в межах яких відбуватиметься аналіз практичних кейсів моральної поведінки, вчинків, професійних обовязків вчителя, кодексу честі, розгляд реальних ситуацій морального вибору та вирішення конфліктних ситуацій, що можливі у педагогічній діяльності. На етапі залучення студентів-майбутніх вчителів до формування професійної честі слід розкрити стратегію формування морально-ціннісних орієнтацій – розвиток гуманістичних ідеалів, гідності, виховання любові до дітей, вироблення внутрішнього бажання діяти чесно, відповідально, сформувати рефлексію щодо аналізу власних мотивів поведінки, здійснення певних моральних вчинків, вміння критично мислити та оцінювати свої дії, їх наслідки у педагогічній діяльності.

У якості прикладу стратегії створення етичного освітнього простору, слід зосередити увагу на побудові партнерських стосунків учасників освітнього процесу на засадах довіри, підтримки та академічної доброчесності. Для характеристики ролі та

важливості педагогічної діяльності, формування почуття приналежності до педагогічної спільноти відбувається через розвиток професійної самосвідомості. Змістом посилення мотивації до процесу саморозвитку та вироблення бажання вдосконалюватися як професійно, так і морально, готовність працювати над собою, власною репутацією. Отже, успішне формування професійної честі в освітньому процесі стає можливим за умови єдності знань, особистісного досвіду та практики моральної поведінки, що в результаті сприятиме становленню особистості вчителя професійної честі.

Очевидним є той факт, що в сучасному освітньому середовищі, яке постійно змінюється, поняття професійної честі є стабілізуючим чинником для вчителя, адже дозволяє приймати зважені рішення, які зорієнтовані на потреби учня, зберігати моральну стійкість та витримку у цифровому просторі, приймати етичні та професійні виклики сучасної школи, формувати високий професійний та соціальний авторитет. Отже, професійна честь у межах трансформації педагогічної освіти виступає ключовим фактором успішної підготовки вчителів, поєднуючи при цьому педагогічну компетентність, етичні норми, соціальну відповідальність.

Врахування теоретичних аспектів категорії професійної честі вчителя, її етичних складових, розкриття взаємозв'язку з педагогічною культурою, етикою, та обґрунтування ролі морального авторитету у педагогічній діяльності, наштовхує на розмірковування щодо особливостей реалізації визначених стратегій у практичні площині. Тобто, мова йде про реалізацію провідних принипів та стратегій формування професійної честі вчителя на практиці, у практичній діяльності. Доведено, що педагогічна діяльність спрямована на налагодження взаємодії з учнями, іншими вчителями, батьками, прийняття професійних рішень, які визначені моральними та професійними нормами. Саме тому, для успішного формування професійної честі важливо розуміти не тільки її теоретичні аспекти, але й мати чіткі інструменти та способи її практичної реалізації. З цією метою пропонуємо практичні рекомендації вчителям для трансформування теоретичних уявлень про феномен професійної честі у конкретні практичні дії та поведінкові практики у межах

педагогічної діяльності. Отже, практичні рекомендації для формування професійної честі у педагогічній діяльності (Чиренко,2008).

1) *дотримання етичних принципів у взаємодії з учнями.* Завдання вчителя полягає у об'єктивному оцінювання навчальних досягнень учнів та прийнятті зважених обґрунтованих рішень. Важливо при цьому враховувати індивідуальні властивості учнів та виявляти до них повагу та гідність, слід ставитися до всіх учнів однаково, уникати проявів упередженості, що дозволить говорити про вчителя з чіткою позиціює честі;

2) *рефлексія власної педагогічної діяльності.* Вчителю необхідно аналізувати власні вчинки та прийняті рішення, оцінювати свої дії з позиції відповідності професійним стандартам, моральним нормам. Цікавим прийомом на шляху реалізації цієї рекомендації є ведення щоденнику педагогічних спостережень чи нотатків про педагогічні ситуації, які виникають, як вдалі, так і не зовсім. Вчителю слід залучатися до обговорення етичних питань з колегами чи наставниками, з метою почути та згодом проаналізувати різні позиції;

3*) підтримка морального авторитету.* Слова вчителя повинні узгоджуватися з його діями, адже він є взірцем для учнів , прикладом честі та професійної відповідальності. Важливо підтримувати довіру учнів через прояви справедливого гідного ставлення;

4) розвиток професійної культури через налагодження взаємодії з іншими вчителями. Для формування професійної честі у педагогічній діяльності слід акцентувати увагу на важливості обміну досвіду та обговорення етичних питань з колегами , залучення до різноманітних семінарів, тренінгів щодо підвищення кваліфікації, створення атмосфери поваги, взаємопідтримки та співпраці в педагогічному колективі;

5) застосування сучасних методів навчання для формування етичних компетентностей учнів. Завдання полягає у моделюванні ситуацій морального вибору у педагогічній діяльності та проведенні аналізу разом з учнями. Вчителю слід залучати учнів до проектної роботи, це мотивує співпрацю, посилює соціальну відповідальність.

б) саморозвиток вчителя. Питання постійного саморозвитку педагога стосується оновлення знань з етики, педагогіки , психології. Важливо розуміти та проявляти емпатію та налагоджувати високі моральні стосунки, дотримуватися професійних стандартів у педагогічній діяльності.

Формування професійної честі вчителя є складним процесом, насиченим внутрішніми протиріччями, який визначається впливом численних зовнішніх та внутрішніх факторів, умов життя та професійної діяльності на різних соціальних прошарках. Як і будь-яке складне соціальне явище, процес формування професійної честі характеризується наявністю та функціонуванням закономірностей різного рівня, урахування яких забезпечує підвищення ефективності його організації та управління. Разом з тим, частина закономірностей відображає наповнення зовнішніх зв'язків і взаємин, тоді як інші стосуються внутрішніх процесів, властивих власне професійному та духовно-моральному розвитку особистості.

Тож у площині нашого дослідження, наступним кроком, є обґрунтування оптимальних як зовнішніх (педагогічних), так і внутрішніх (психологічних) умов, оптимізації процесу формування професійної честі вчителів, які забезпечують ефективну взаємодію особистісних і професійних компонентів розвитку педагога.

Проблема окреслення психолого-педагогічних умов знайшла своє відображення у численних наукових дослідженнях, зокрема А. Алексюка, І.Беха, І. Бойчука, О. Пєхоти, І. Фролова та інших. Так, А. Алексюк визначає педагогічні умови як чинники, що впливають на процес досягнення педагогічної мети. У свою чергу, О. Пєхота трактує їх як систему певних форм, методів та реальних ситуацій, які об'єктивно сформовані або суб'єктивно створені й необхідні для досягнення конкретної мети.

Аналіз наукових позицій щодо визначення поняття «умова» дозволяє констатувати, що вони є складовими всієї педагогічної системи, що визначають потенціал освітнього середовища та відображать ефективність його функціонування.

Отже, першою **базовою умовою** формування професійної честі вчителя є *підсилення рівня морально-етичної культури,* що забезпечує усвідомлення педагогом значення власної гідності та

відповідальності, здатність діяти відповідно до моральних і етичних норм, демонструвати чесність, справедливість і повагу до учнів, колег та батьків. Дана умова передбачає розвиток у педагога таких особистісних якостей як: **моральна відповідальність** – усвідомлення наслідків власних дій в освітньому процесі та здатність брати на себе відповідальність за професійні рішення; **чесність та порядність** – вміння діяти відповідно до власних принципів та етичних норм; **справедливість** – рівне та об'єктивне ставлення до всіх учасників освітнього процесу, спроможність оцінювати ситуації без упереджень; **поважне ставлення до оточення** – визнання цінності кожної людини, готовність підтримати учня чи колегу; **самоконтроль і емоційна стійкість** – здатність контролювати емоційні реакції та дії у складних або конфліктних ситуаціях, керуючись етичними принципами (Савченко,2012).

Морально-етична культура є основою довіри до вчителя та його авторитету серед учнів, колег і батьків. Вона формує внутрішню мотивацію дотримуватися високих моральних стандартів і сприяє усвідомленому прийняттю рішень у професійній діяльності. Без розвиненої морально-етичної культури неможливе формування стійкого почуття професійної честі, оскільки компетентність і знання не завжди гарантують правильні моральні рішення.

Практичними підходами до реалізації означеної умови є: залученість вчителя до різноманітних тренінгів, семінарів з педагогічної етики, що дозволять долучитися до обговорення моральних дилем, етичних норм та принципів педагогічної діяльності; методичні обговорення – аналіз конкретних педагогічних ситуацій, де вчитель повинен приймати морально обґрунтовані рішення, обговорення етичних аспектів у колективі; **наставництво та менторство,** що дає можливість продемонструвати молодим вчителям етичну поведінки досвідченими колегами, практичні приклади застосування моральних принципів у роботі; **рефлексія та самоаналіз**, як ведення щоденників педагогічного досвіду, обговорення власних вчинків у контексті моральних стандартів, розвиток усвідомленої відповідальності; проведення виховних заходів та культурно-етичних практик, які формують

моральні цінності, наприклад, благодійні проєкти, громадські ініціативи, навчальні інтерактивні ігри для розвитку етики.

Формування морально-етичної культури сприяє розвитку у вчителя професійної самосвідомості, що включає усвідомлення значення власної ролі в освітньому процесі та впливу на моральний розвиток учнів. Ця педагогічна умова не обмежується лише теоретичним знанням етичних норм – вона передбачає практичне застосування цих принципів у повсякденній педагогічній діяльності, уміння приймати морально зважені рішення навіть у складних або конфліктних ситуаціях. Вчитель з розвиненою морально-етичною культурою стає прикладом для наслідування, формує атмосферу довіри і взаємоповаги в колективі та сприяє вихованню учнів із високим рівнем моральних цінностей (Петренко, 2021).

Другою умовою формування професійної честі вчителя є *розширення морального досвіду шляхом вивчення особливостей і форм прояву професійної честі через зміст навчальних дисциплін.*Такий підхід передбачає включення до освітніх програм матеріалів, які висвітлюють етичні аспекти професійної діяльності, конкретні приклади морально значущих вчинків педагогів, аналіз професійних дилем та шляхів їх етичного розв'язання. Крім того, важливо формувати вміння ідентифікувати моральні цінності у власній педагогічній діяльності, оцінювати вплив своїх професійних дій на учнів і колег, усвідомлювати соціальну відповідальність професії. Завдяки цьому навчальні предмети стають не лише джерелом професійних знань, але й механізмом розвитку ціннісного ставлення до власної роботи, формування моральної саморегуляції та готовності діяти відповідально і гідно у професійному середовищі.

Зміст даної психолого-педагогічної умови формування професійної честі педагога включає наступні аспекти: 1) **ціннісно-оріснтаційний –** формування усвідомлення значущості честі та гідності у професійному контексті, засвоєння моральних норм і принципів педагогічної етики; **інтелектуально-аналітичний –** розвиток здатності до аналізу конкретних педагогічних ситуацій, порівняння власних дій і цінностей із професійними стандартами та нормами поведінки; 2)**рефлексивний аспект** – стимулювання самооцінки, самоспостереження та рефлексії власної поведінки у

навчальних і практичних ситуаціях, що сприяє усвідомленню моральних та професійних дій; **практико-діяльнісний аспект** – формування вмінь застосовувати моральні принципи у конкретних педагогічних ситуаціях. Реалізація цієї умови спрямована на перетворення навчальних предметів у механізм формування морально-етичних компетентностей, що є фундаментом професійної честі вчителя (Фещенко,2020).

Наступною психолого-педагогічною умовою формування професійної честі учителів є *насичення педагогічної діяльності діалогічною взаємодією, створенням умов для досягнення успіху та розвитком співпраці,* що досягається застосуванням сучасних інноваційних методів і прийомів роботи, спрямованих на розвиток особистості та формування її почуття честі. Зміст цієї умови включає: 1) **діалогічну взаємодію,** яка передбачає активне обговорення професійних та морально-етичних питань, обмін досвідом, колективне аналізування ситуацій, що сприяє усвідомленню цінності чеснот у професійній діяльності; 2) **створення ситуацій успіху,** коли вчитель відчуває результативність власних дій, що стимулює позитивну самооцінку та формує мотивацію до дотримання професійно-етичних норм; **3) розвиток співробітництва,** що передбачає колективну роботу над завданнями, взаємопідтримку та взаємну відповідальність, сприяючи усвідомленню соціальної значущості чесності у професійних стосунках; 4) **використання інноваційних методів і форм навчання,** таких як інтерактивні тренінги, рольові ігри, кейс-методи, що моделюють професійні та морально складні ситуації, стимулюють моральну рефлексію та формують професійну саморегуляцію. Реалізація означеної умови забезпечує створення освітнього середовища, у якому вчитель може практично відпрацьовувати професійні та моральні навички, формувати внутрішню мотивацію до чесної та відповідальної педагогічної діяльності (Фещенко,2020).

Ще однією умовою формування професійної честі вчителя визначаємо – *підвищення професійної компетентності.* Дана умова передбачає розвиток у вчителя високого рівня моральних та етичних цінностей, усвідомлення значення честі та гідності в професійній діяльності. Педагог повинен не лише володіти знаннями з педагогіки та методики, а й демонструвати

приклад високої моральності, поваги до колег, учнів та батьків. Морально-етична культура включає здатність робити правильний вибір у складних педагогічних ситуаціях, дотримуватися принципів справедливості, чесності та відповідальності. Професійна честь неможлива без високого рівня компетентності, що включає систематичне підвищення кваліфікації, володіння сучасними методами навчання, педагогічними технологіями та психологічними знаннями. Вчитель повинен постійно рефлексувати власну діяльність, аналізувати результати навчання та виховання, вдосконалювати навички, щоб його професійна діяльність відповідала високим стандартам. Професійна компетентність є основою впевненості вчителя у власних діях і формує довіру з боку колег та учнів.

Реалізація умови формування професійної честі вчителя – *створення сприятливого морального середовища та моральне визнання* – відбувається у колективі, де панує довіра, підтримка та взаємоповага. Сприятливе середовище сприяє обміну досвідом, наставництву, взаємопідтримці та спільному вирішенню педагогічних проблем. Вчитель, який працює в такому колективі, відчуває соціальну підтримку та мотивацію до дотримання високих моральних і професійних стандартів. Ця умова включає розвиток комунікативних компетенцій та навичок конструктивного вирішення конфліктів. Сприяння формуванню професійної честі включає, також, системне заохочення педагогів за їхні досягнення та дотримання етичних норм. Визнання професійних успіхів і моральної поведінки мотивує вчителя підтримувати високі стандарти діяльності. Це може проявлятися через нагороди, публічне відзначення, участь у конкурсах, педагогічних виставках та конкурсах професійної майстерності. Визнання цінності професійної честі у колективі стимулює саморозвиток та відповідальність за власні вчинки (Костюк, 2020).

Дотримання визначених психолого-педагогічних умов сприяє формуванню у вчителя усвідомленого почуття відповідальності, високих моральних стандартів, внутрішньої мотивації до самовдосконалення та готовності діяти у відповідності з принципами професійної честі. Реалізація цих умов у педагогічній практиці є важливим чинником підвищення авторитету вчителя, ефективності освітнього процесу та виховання морально свідомих учнів.

Висновки

На основі вищевикладеного можна зробити наступні висновки. Зміст професійної честі вчителя базується на єдності етичних норм, моральних принципів та педагогічної культури, дотриманні певних стратегій та психолого-педагогічних умов оптимізації цього процесу. Де, теоретичні аспекти містять етичні складові професійної честі: почуття справедливості, відповідальність, чесність, повага, професіоналізм, які формують моральну основу поведінки вчителя. Через зв'язок з педагогічною культурою та етикою професійна честь проявляється удотриманні етичних норм та формуванні морального авторитету учнів. А, практична складова професійної честі реалізується у межах педагогічної діяльності через прийняття рішень, налагодження взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу. Теоретичні основи професійної честі визначають принципи, за якими вчитель проектує власну педагогічну діяльність, а його практичні дії є прикладом реалізації цих принципів.

Отже, що професійна честь вчителя – це провідна моральна категорія, яка визначає зміст та цінність педагогічної діяльності, вона розкриває не тільки рівень професійної компетентності, а, передусім, - внутрішню моральну позицію педагога, його здатність діяти з дотриманням норм моралі, гуманізму та честі перед собою, учасниками освітньому процесу та суспільством.

Професійна честь вчителя – це той фундамент педагогічної культури, етики, який визначає моральну позицію, формує авторите вчителя у класі та дозволяє успішно провадити педагогічну діяльність. Формування професійної честі відбувається шляхом морального виховання, дотримання етичних принципів, рефлексію, менторство та постійний саморозвиток. Відповідно, педагогічна діяльність є тим ключовим інструментом реалізації професійної честі, адже черех практичні дії вчитель може продемонструвати моральні принципи та сформувати їх у своїх вихованців. Дотримання принципів професійної честі сприяє формуванню педагогічної культури, розвитку морального авторитету та підвищення престижу педагогічної професії загалом.

Таким чином, професійна честь учителя є своєрідним зв’язним елементом між теоретичними знаннями щодо етики, моралі та їх практичною реалізацією у педагогічній діяльності.

Етичні принципи, моральний авторите та педагогічна культура складають основу, завдяки якій вчитель приймає обмірковані рішення та налагоджує взаємодію з іншими учасниками освітнього процесу. Практичні дії (моделювання ситуацій морального вибору, здійснення рефлексії, дотримання етичних норм, саморозвиток) є прикладом реалізації цих принципів, що, в кінцевому результаті, сприятиме досягненю оптимальних результатів, а саме: підвищення морального авторитету, формування педагогічної культури та розвиток етичної свідомості учнів. Саме такий підхід окреслює взаємозв'язок теорії та практики, акцентуючи на тому, професійна честь вчителя не тільки моральна цінність, але й реальна сила, яка впливає на якість навчання та успішність педагогічної діяльності.

Проведене дослідження не охоплює всі аспекти проблеми, тому визначено наступні перспективи: з'ясування впливу професійної честі вчителя на формування моральної свідомості та етичної поведінки учнів у різних освітніх контекстах; аналіз ефективності конкретних педагогічних технологій, спрямованих на формування професійної честі та морального авторитету вчителя.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Александрова, Г. М. (2014). *Психологічні умови виховання честі і гідності у студентської молоді.* (Дис. канд. психол. наук). Харківський нац.пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди, Харків.
2. Андрущенко, О. В. (2018). *Педагогічна етика та культура професійної діяльності вчителя.* – Київ: Видавничий дім «Освіта», 256 с.
3. Бех, І. Д. (2008). Почуття гідності у духовному розвитку особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* (Вип. 12, с. 5-18). Київ: [б. в.].
4. Бех, І. В. (2017). *Професійна компетентність сучасного учителя: теорія і практика.* Львів: ЛНУ ім.І.Франка, 312 с.
5. Васянович, Г. П. (2005). *Педагогічна етика.* Львів: Норма.
6. Дьяків, В. П. (2016). Етика та моральні засади педагогічної діяльності. – Київ: *Наукова думка,* 198 с.

7. Дяченко, К. А. (2003). Феномен честі як складова освітнього процесу. В *Гуманізація вищої освіти: філософські виміри,* Збірник статей за матеріалами ІІІ міжнародної науково-практичної конференції (с. 35-36). Суми: СумДУ.

8. Киричок, В. А. (2012). *Сутність і структура культури гідності молодших школярів.* Педагогічний вісник, 3, 13-15.

9. Костащук, О. (2014). Виховання професійної честі і тенденції її розвитку у дослідженнях педагогів. *Нова педагогічна думка*, 4 (80), 135-137.

10. Костащук, О. (2016a) Професійна честь як важлива якість особистісно-професійної підготовки майбутніх учителів та її сутнісно-компонентний аналіз. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики, 26 (36), 19-24.

11. Костащук, О. І. (2016b). Виховання честі як орієнтир професійного становлення майбутнього учителя. Український психолого-педагогічний збірник, 7, 60-64.

12. Костюк, Л. П. (2020). *Соціально-психологічні чинники професійної честі вчителя*. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 144 с.

13. Мартиненко, Н. В. (2019). *Професійна етика педагога та її вплив на освітній процес*. Київ: Освіта України, 212 с.

14. Ничкало Н. Г. (2015). *Професійна освіта в контексті гуманістичних цінностей.* Львів.

15. *Нова українська школа: порадник для вчителя* / під заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

16. Петренко, О. І. (2021). *Моральні та етичні цінності в професійній діяльності вчителя*. – Львів: Світ, 180 с

17. Рибалка, В. В. (2010a). *Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти*. Київ, Вінниця: Планер.

18. Рибалка, В. В. (2010b). *Честь і гідність особистості як предмет діяльності практичного психолога.* Київ: Шкіл. світ.

19. Савченко О. Я. (2012). *Етика і культура педагогічної діяльності.* К.: Освіта.

20. Чиренко Н. В. (2008). Почуття власної гідності: критерії та показники. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді,* 12, 115-119.

21. Чорна, К. І. (2011). Виховання культури гідності в дітей та учнівської молоді як соціально-педагогічна проблема. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді,* 15 (1), 222-231.

22. Фещенко, І. П. (2020). *Професійна самосвідомість педагогів у контексті сучасної освіти.* Київ: Видавничий центр «Академія», 200

Лариса МАФТИН, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна
ORCID: 0000-0003-1458-9277

ЦІННІСНО-ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ЕТНОПЕДАГОГІКА УКРАЇНИ» В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ КРИЗОВИХ ЗМІН

У статті здійснено наукове осмислення ціннісно-виховного потенціалу навчальної дисципліни «Етнопедагогіка України» в контексті сучасних кризових трансформацій українського суспільства. Акцентовано увагу на ролі етнопедагогічного знання як важливого чинника формування ціннісних орієнтацій та національної ідентифікації студентської молоді. Обгрунтовано значущість народної педагогіки як джерела цінностей, що забезпечують спадкоємність культурно-історичного досвіду та стійкість особистості до деструктивних впливів. Розкрито виховні можливості дисципліни у формуванні національної свідомості, громадянської відповідальності, патріотизму та ціннісного ставлення до ідеалів народної педагогіки. Показано, що засвоєння етнопедагогічних ідей сприяє розвитку критичного мислення та ціннісної рефлекції в умовах інформаційних і соціальних викликів. Зроблено висновок про доцільність посилення ціннісного компонента етнопедагогічної підготовки як важливої умови духовної безпеки та сталого розвитку українського суспільства.

The article provides a scientific interpretation of the value-oriented and educational potential of the discipline «Ethnopedagogy of Ukraine» in the context of contemporary crisis transformations within Ukrainian society. Emphasis is placed on the role of ethnopedagogical knowledge as a crucial factor in shaping the value orientations and national identity of students. The significance of folk pedagogy is substantiated as a source of values that ensure the continuity of cultural and historical experience and the resilience of the individual against

destructive influences. The study reveals the educational opportunities of the discipline in fostering national consciousness, civic responsibility, patriotism, and a value-based attitude toward the ideals of folk pedagogy. It is demonstrated that the assimilation of ethnopedagogical ideas contributes to the development of critical thinking and value reflection amidst informational and social challenges. The author concludes that strengthening the value component of ethnopedagogical training is an essential condition for spiritual security and the sustainable development of Ukrainian society.

Вступ

Новітні суспільні трансформації, спричинені глобальними викликами, воєнними загрозами, соціально-економічною нестабільністю актуалізують переосмислення ціннісних засад освіти як ключового механізму формування гуманістичних вартостей. Суспільство «дедалі більше зосереджує увагу на виховному і розвивальному потенціалі освіти, який є своєрідною імунною системою, що протистоїть асоціальним явищам, деградації моралі і культури. Криза цінностей, дефіцит духовності зумовлює напружений пошук шляхів гуманізації життя, осмислення цінностей сучасного часу і майбутнього. Процеси глобалізації, швидка зміна технологій робить виклик усім без винятку державам» (Савченко, 2007, с.3). Тож особливо гостро нині постає проблема формування в дітей та молоді стійких світоглядних орієнтирів, вольових якостей, громадянської відповідальності, національної свідомості, здатності до конструктивної соціальної взаємодії, готовності служити високим ідеалам, бути активним учасником морально-етичного вдосконалення суспільства.

У цьому контексті стратегічного значення набуває вивчення ціннісно-виховного потенціалу навчальних дисциплін гуманітарного профілю, здатних забезпечити збереження національної ідентичності й водночас інтеграцію в загальноєвропейський культурний простір, який грунтується на принципах плюралізму, міжкультурного діалогу, толерантності. Однак, як справедливо зазначає Георгій Філіпчук, «українцям, обравши європейський шлях розвитку, формуючи нову культурно-освітню політику, слід добре засвоїти правило й норму європеїзму –

неможливо вважати себе європейцями, не залишаючись при цьому німцями, французами, італійцями, поляками…, поціновуючи свою мову, національну культуру, історичну традицію. Щоб бути гідним громадянином світу, варто, насамперед, бути гідним українцем, достойним сином свого народу» (Філіпчук, 2014, с.15). Теза підкреслює важливість національної самобутності як передумови повноцінної інтеграції у європейський культурний простір. Вона безпосередньо корелює з ціннісним потенціалом навчальної дисципліни «Етнопедагогіка України», оскільки саме цей курс акцентує важливі концепти національної культури, сприяє творенню цілісної системи цінностей, вихованню патріотичних почуттів, усвідомленню національної ідентичності та виступає інструментом реалізації означеного вище принципу: перш ніж виховувати громадянина світу, маємо виховати гідного українця.

Навчальний курс формує у здобувачів освіти ті компетнтності, які необхідні для збереження й популяризації національної спадщини, що є ключовим елементом морально-духовного розвитку особистості в умовах сучасних соціокультурних та освітніх трансформацій. Саме тому етнопедагогічна складова освіти є своєрідним інструментом гармонійного поєднання української виховної традиції та європейської культурно-ціннісної парадигми. Український досвід визвольних рухів, боротьби за свою незалежність, Революції Гідності, сучасного протистояння московській агресії акцентує важливість демократії та прав людини у європейському контексті. Воєнні події підкреслюють, що свобода – не абстрактне поняття, а життєво необхідна цінність, за яку потрібно боротися. Український приклад відваги, мужності, стійкості, жертовної готовності захищати рідну землю доводить, що навіть у надзвичайно складних обставинах народ здатен відстоювати ідеали свободи, власну гідність та право на незалежність, надихаючи європейські країни на захист демократичних принципів. Українці нині демонструють усьому світові етичні й духовні цінності, неймовірне милосердя й підтримку: доброчинність, допомога пораненим, дітям, внутрішньо переміщеним особам, що резонує з європейськими соціальними моделями. Війна виявила кричущу значущість взаємної підмоги на рівні родин, громад, волонтерських ініціатив. Ця практика формує культуру солідарності, відповідальності, громадянської активності, органічно вписуючись у

загальноєвропейський ціннісний контекст. Як бачимо, українські вартості, підкріплені воєнним досвідом, наочно демонструють, що мужність, милосердя, взаємопоміч є тими практичними моральними орієнтирами, які здатні об'єднувати суспільство в умовах криз, збагачуючи ціннісні традиції європейської спільноти. Тож тема обраного нами дослідження є науково й практично значущою, оскільки поєднує завдання національно орієнтованої педагогічної освіти з вимогами євроінтеграції, сприяє модернізації професійної підготовки фахівців і відповідає науковій темі кафедри: «Теоретико-методологічні засади розвитку педагогічної освіти та професійної підготовки фахівців в контексті євроінтеграційних процесів».

Багатогранна проблема виховного потенціалу народної педагогіки залишається відкритою, зокрема, і у контексті забезпечення інтелектуально-творчого розвитку зростаючої особистості на основі етнічної системи цінностей, підготовки здобувачів освіти до організації на цих засадах освітнього процесу. На нашу думку, попри значні напрацювання в питанні обгрунтування теоретико-методологічної парадигми етнопедагогіки, відзначимо недостатність емпіричних досліджень щодо ефективності використання етнопедагогічних підходів до виховання у кризових умовах, деяку обмеженість новітніх методик інтеграції народної педагогіки в освітній процес, потребу в оновленні змісту навчальних дисциплін з урахуванням нових соціокультурних реалій. Тож мета статті полягає у теоретичному осмисленні та обгрунтуванні ціннісно - виховного потенціалу начальної дисципліни «Етнопедагогіка України» як важливого чинника формування духовно - моральних, національно-культурних та громадянських цінностей особистості в умовах сучасних кризових суспільних змін.

1. Теоретичні засади ціннісно-виховного потенціалу етнопедагогіки

Свого часу Михайло Драгоманов писав: «Щоб добитись чого-небудь і щоб стати у щирій пригоді народу, український напрямок мусить не тільки узятись за кріпку працю, тверезу і впрост обчислену на те, щоб освітити уже видній потребі народу, вийти з старих народно-патріархальних форм биту і ідей і щоб первим ділом поставити не народність для народності, а соціальний, економічний і культурний чоловічий поступ народу, для

чого народна мова і форма пропаганди мусять бути тільки практичнішою одежою, а не метою…» (Драгоманов, 1991, с.231). Вчений наголошував першочерговість реальної, практичної праці, спрямованої на вирішення актуальних для народу потреб, підкреслював пріоритетність соціального, економічного, культурного поступу, акцентував необхідність оновлення мислення, відмови від рутинних підходів до виховання, які стримують розвиток, закликав до системної, усвідомленої роботи, орієнтованої на реальні запити народу. У світлі думки Михайла Драгоманова курс «Етнопедагогіка України» адаптує народну спадщину до викликів сучасності, забезпечує поєднання плекання національно - культурної ідентичності з формуванням соціальної відповідальності, національно усвідомленої, інтелектуально зрілої особистості. Драгоманівська теза про вихід «зі старих патріархальних форм биту і ідей» резонує з сучасним розумінням етнопедагогіки як динамічної системи цінностей, що не лише зберігає традицію, а й трансформує її відповідно до викликів часу. Особливо важливим є акцент мислителя на пріоритеті «соціального, економічного і культурного поступу народу», адже підкреслює гуманістичний і практикоорієнтований характер етнопедагогічних знань, у яких традиції, виховні форми, мова виступають дійовим інструментом формування особистості громадянина, здатного до активної участі у житті суспільства.

Народна педагогіка виступає носієм і хранителем цінностей, акумулюючи педагогічний досвід та життєву мудрість народу. Без опори на цей культурно-освітній феномен неможливо вибудувати цілісну національну систему виховання та ефективно реалізувати ті завдання, що постають перед нею нині. Багатовікова спадщина української народної педагогіки та її виховні ідеали здатні поглибити філософські засади концепції НУШ, сприяють формуванню стійких ціннісних орієнтацій зростаючої особистості, утвердженню української ідентичності. Як зазначає Юрій Руденко, у процесі розбудови національної виховної системи ми зобов'язані «…пам'ятати велику істину, що перемогу в житті здобуває не сила рук і навіть не сила розуму, а сила духу. Найвищих вершин розум особистості сягає тоді, коли в ній сформована сила духу. Розум, не зігрітий серцем, інтелект, байдужий до долі народу, нації, Батьківщини,

перетворюється на соціально-індиферентну силу, а то й на небезпеку, загрозу» (Руденко, 2003, с.5).

Навчальна дисципліна «Етнопедагогіка України» є вибірковою компонентою освітньо-професійної програми підготовки бакалавра спеціальності А 3 Початкова освіта. У сучасному науково-освітньому дискурсі вона забезпечує теоретичне обгрунтування та системне розкриття сутності української народної педагогіки як монолітного соціокультурного феномена. Її мета спрямована на формування у здобувачів освіти цілісного уявлення про традиційні морально-етичні норми, культурні коди та педагогічні практики українського народу (Мафтин, & Білоус, 2022, с.3-4). Варто підкреслити, що етнопедагогічна компетентність посідає вагоме місце в системі професійної підготовки педагога, оскільки орієнтована на всебічний розвиток студентів, виховання особистостей як носіїв національно-культурних вартостей, які вони репрезентуватимуть у майбутній професійній діяльності. Реалізація означеного завдання значною мірою визначається тим, наскільки педагог спроможний це втілювати у практику «з урахуванням викликів часу, нових вимог суспільства, національних пріоритетів, запитів майбутнього» (Мафтин, 2022, с.91-92). У межах курсу здійснюється аналіз змісту структурних компонентів («родинознавство», «дитинознавство», «родинна педагогіка», «народна дидактика», «педагогічна деонтологія»); розглядаються провідні завдання, ідеали, чинники, принципи, засоби, методи, форми, характерні риси та історично сформовані традиції виховання. Це дозволяє осмислити внутрішню логіку становлення та функціонування народнопедагогічної спадщини, а також з'ясувати її значення в еволюції національної педагогічної думки. Особлива увага приділяється визначенню етнопедагогічних засад формування сучасного освітнього середовища. Зокрема, обгрунто-вуються можливі шляхи раціонального використання надбань української народної педагогіки в родині та школі, що сприяє посиленню першорядних смислових орієнтирів виховного процесу. Важливість курсу обумовлюється й тим, що опанування студентами його змісту забезпечує підгрунтя для якісної підготовки до вивчення у подальшому таких дисциплін, як «Філософія», «Педагогічна психологія», «Теорія та методика виховання», «Сучасні

технології виховання», «Дидактика», «Методика навчання математичної освітньої галузі», «Методика навчання соціальної та здоров'язбережувальної освітньої галузі»; «Методика начання фізкультурної освітньої галузі», «Здоров'язбережувальні технології та домедична допомога», «Психолого-педагогічні основи роботи вчителя з батьками молодших школярів», «Профілактика і корекція відхилень поведінки», «Основи інклюзивної педагогіки», «Методична робота в професійній діяльності вчителя початкових класів», «Еколого-краєзнавча робота з учнями початкових класів»; «Організація дозвіллєво-ігрової діяльності молодших школярів», «Методика гурткової роботи з молодшими школярами», «Методика навчання мовно-літературної освітньої галузі (українська мова)», «Теорія та методика навчання мовно-літературної освітньої галузі (літературне читання)», «Теорія та методика навчання природничої освітньої галузі», «Теорія та методика навчання мистецької освітньої галузі», «Методика навчання громадянської та історичної освітньої галузі», «Теорія та методика навчання технологічної освітньої галузі», «Технологія інтегрованого навчання в початковій школі («Я досліджую світ»)», «Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів»; «Педагогічна риторика», «Військова підготовка» тощо. Особливості інтеграції народнопедагогічних ідей у зміст означених вище дисциплін розкрито Ларисою Мафтин у працях: «Педагогічний потенціал українських народних паремій» (2019), «Виховний потенціал етнопедагогіки: вишиванка в українській культурній традиції» (2020), «Етнопедагогічні основи дидактичного процесу сучасної початкової школи» (2021), «Виховні ідеали української етнопедагогіки та їх роль в освітньому середовищі НУШ» (2022), «Роль курсу «Етнопедагогіка України» у фаховій підготовці майбутніх учителів початкової школи» (2022), «Навчальний курс «Етнопедагогіка України» у системі підготовки майбутніх учителів початкових класів» (2025).

Зауважимо, що в останні роки проблема ціннісно-орієнтованого підходу до навчання, формування змісту освіти набула особливої актуальності, що зумовлено новими поглядами на виховання зростаючої особистості, посиленні уваги до гуманістичних засад цього процесу, інтеріоризації, громадянської відповідальності, патріотизму та національної свідомості.

Відповідні положення відображені у низці нормативно-правових документів: Конституція України, Концепція Нової української школи (2016 р.), Концепція формування у підлітків національно-культурної ідентичності у загальноосвітніх закладах (2017 р.), Закон України «Про освіту» (2017 р.), Концепція розвитку громадянської освіти в Україні (2018 р.), Указ Президента України № 286/2019 «Стратегія національно-патріотичного виховання на 2020-2025 рр.» (2019 р.), Указ Президента України № 130/2021 від 30.03.21 року «Про національну молодіжну стратегію до 2030 року» (2021р.), оновлений Державний стандарт початкової освіти (2025 р.). Відповідно до положень цих документів, випускник сучасної школи розглядається як усебічно розвинена особистість, свідомий громадянин і патріот, здатний до інноваційної діяльності. З метою формування такого суб'єкта українського суспільства передбачається орієнтування освітнього процесу на «загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність)» (Нова українська школа, 2017, с.19). Отже, одним із ключових завдань сучасної освітньої парадигми є формування у свідомості підростаючого покоління цілісної науково обгрунтованої картини світу, що охоплює природний, соціальний, особистісний та ціннісний виміри.

Питання цінностей та ціннісних орієнтацій особистості - одна із ключових у науковому дискурсі та розглядається у різних галузях гуманітарного знання. У межах філософсько - аксіологічного підходу цінності трактуються як смислотвірні орієнтири, що визначають життєву позицію людини. Представники філософської думки звертають увагу на суть цінностей як соціально та культурно зумовлених явищ; співвіднесеність загальнолюдських та індивідуальних цінностей; ціннісні орієнтації як кістяк і серцевину світогляду; роль культури, традицій, ментальності у формуванні гуманістичних і національних вартостей (Сократ, Аристотель, І. Кант, Ф. Ніцше, Е. Дюркгейм, Г. Сковорода, П. Юркевич, М. Бердяєв, В. Вернадський, Д. Чижевський, М. Попович, Е. Головаха та ін.).

Психологічний аспект дослідження означеної проблеми охоплює внутрішні процеси становлення ціннісної сфери: мотиваційна природа цінностей; вікові особливості ціннісної сфери особистості, участь у діяльності; механізми інтеріоризації; роль емоцій, самооцінки, рефлексії у засвоєнні цінностей; регуляція діяльності та поведінки; вплив найближчого середовища, сім'ї, моделі поведінки дорослих; етнопсихологічні грані національного характеру, психологічні особливості різних етносів і культур (А. Адлер, К. Роджерс, Е. Фромм, А. Маслоу, Г. Олпорт, В. Франкл, О. Кульчицький, І. Мірчук, В. Янів, М. Боришевський, І. Бех, В. Москалець, З. Карпенко, М. Савчин, І. Семків та ін.).

Проблема ціннісних орієнтацій є ключовою і у педагогічній науці. Представники сучасних та попередніх наукових студій формування цінностей розглядають як цілеспрямований процес, у якому важливе місце посідають питання виховних ідеалів у синергії загальнолюдських та національних цінностей; принципів; засобів; змісту; виховних технологій; методів; чинників тощо. Чимало праць присвячено етнопедагогічному аспекту цієї проблеми, зокрема джерелам виховання цінностей – народній педагогіці, традиційній культурі, національній системі виховання тощо (О. Духнович, М. Костомаров, С. Русова, Г. Ващенко, С. Сіренко, І. Огієнко, В. Сухомлинський, М. Стельмахович, Є. Сявавко, В. Євтух, І. Зязюн, О. Вишневський, М. Боришевський, О. Сухомлинська, О. Савченко, В. Кремень, Г. Філіпчук, О. Олексюк, Е. Помиткін, О. Пометун, Ю. Руденко, В. Лаппо, Н. Лисенко, Г. Кіт, В. Струманський та ін.).

Цінності, як певний мотиваційний орієнтир, рушійна сила вчинків особистості, визначають вектори її діяльності, відображають усталені уявлення суспільства про життєві цілі та норми поведінки, узагальнюють історичний досвід і в концентрованій формі репрезентують зміст матеріальної та духовної культури як окремих етносів, так і людства загалом. Поділяємо думку науковців, які наголошують на тому, що відновлення культурно-історичних традицій і творення нових культурних надбань можливе лише за умови формування свідомості підростаючого покоління на основі вікового досвіду нації: «Наш святий обов'язок – забезпечити подальший розвиток теорії національного виховання, що репрезентує автентичну педагогічну думку України і плекає шляхетні почуття

любові до рідного народу, шанобливе ставлення до культур і людей інших національностей, консолідує здорові суспільні сили в розбудові самостійної Української Держави, визначить прекрасні наукові перспективи й забезпечить авторитет і світову славу педагогічних винаходів українців» (Стельмахович, 1998, с.10). Національні цінності розглядаються дослідниками як фундаментальна система духовних, культурних і світоглядних орієнтирів, що забезпечують існування та розвиток народу як історично сформованої спільноти. У науковій літературі їх визначають як сукупність духовних ідеалів, норм і смислів, притаманних представникам певних етнічних спільнот, у яких віддзеркалено їх національну специфіку, історичний досвід, культурну самобутність. У кодексі провідних національних цінностей українського народу особливе місце посідає національна ідея, державна незалежність, патріотизм, національна гідність, україноцетризм тощо. Саме тому педагогіка, виховна система, освіта набувають статусу ключових соціокультурних механізмів, покликаних забезпечити усвідомлення й реалізацію відповідних завдань, що підтверджується позицією вітчизняної наукової еліти: «На цьому шляху виховний ідеал покликаний, по-перше, позбутись наносних північно-азійських впливів, не піддаючись одночасно сучасній європейській бездуховності та відродити в собі свою автентичність і, по-друге, забезпечити формування нової людини, яка, залишаючись християнином, здатна і впливати активно на світ, виявляти при потребі і риси твердості, високе почуття гідності. Бо наша біда зумовлена не браком патріотизму (він – явище наслідкове), а надмірно вираженою імпансивністю та нездатністю активно впливати на світ. І розвиток такої спроможності мусить стати сьогодні головною складовою змісту українського виховного ідеалу» (Вишневський, 2010, с. 157).

У 2018 році науковим колективом інституту проблем виховання НАПН України під науковим керівництвом академіка Івана Беха було ініційовано та розроблено програму «Нова українська школа у поступі до цінностей». Аналізуючи комплекс новітніх викликів, які постали перед виховним процесом, автори акцентували увагу на визначальній ролі національної самоідентифікації як ключового внутрішнього складника системи цінностей українського суспільства. На думку вчених, саме сформована національна самоідентичність є фактором забезпечення духовної стійкості та безпеки

нації. Зміст поняття самоідентифікації концептуалізується як складна багаторівнева ціннісна конструкція, що інтегрує особистісний і колективний виміри ідентичності. Вона розкривається через усвідомлення індивідом власної належності до української нації (ціннісна позиція «Я – українець») та через сприйняття колективної ідентичності («Ми – українці»), що передбачає активну громадянську залученість, відповідальність за долю національної спільноти, усвідомлення спадкоємності поколінь і тяглості культурно-історичної традиції.

Розробники програми також систематизували комплекс зовнішніх викликів сучасному вихованню, які опосередковано або безпосередньо детермінують процес становлення ціннісної сфери особистості й потребують науково обгрунтованого педагогічного реагування. До них віднесено ідеологічні впливи, загрози ціннісній безпеці, релігійні детермінанти, прояви історичної упередженості, технології маніпулювання суспільною свідомістю, екологічні ризики, трансформації естетико-ціннісних орієнтацій, інтенсифікацію інформаційного тиску, а також актуалізацію здоров'язбереження дітей та молоді (Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей, 2018, с.4). Сукупність зазначених чинників засвідчує потребу поглибленого осмислення аксіологічної теорії як методологічної теорії сучасного виховання. Цілком погоджуємося із тезою авторів монографії «Утвердження української національної та громадянської ідентичності» про те, що «Шлях до свободи і незалежності України лежить через виховання підростаючого покоління на основі цінностей україноцентризму та європоцентризму, на основі історичної правди і національної гідності» (Утвердження української національної та громадянської ідентичності, 2024, с.26).

У науковому дискурсі поняття «етнопедагогіка» і «народна педагогіка» нерідко вживаються як синонімічні. Проте, переважна частина дослідників, серед яких В. Євтух, В. Мосіяшенко, Г. Тарасенко та ін. обгрунтовують відмінність між цими категоріями, трактуючи «етнопедагогіку» як галузь знань, що вивчає історичний, культурний і соціальний досвід етносу, як основу виховання, освітніх і педагогічних практик; педагогічну науку, що вивчає особливості етнічного виховання (Етнопедагогіка-українознавство, с.60). Народна ж педагогіка розглядається як система

виховних впливів, сформована упродовж тривалого часу, накопичений народом досвід навчання та виховання (Стельмахович, 1997, с.6). Закодовані у ній морально-етичні норми, культурні цінності, соціальні практики сприяють збереженню національної ідентичності та її трансформації відповідно до сучасних умов, що набуває особливої ваги в період кризових змін та випробувань (політичних, економічних, соціальних, воєнних), коли ціннісні орієнтири постають перед певними викликами, піддаються перевірці на міцність. О. Олексюк справедливо зазначає, що «кризові процеси в духовно-ідеологічній сфері, руйнація етичних норм й ідеалів та, як наслідок, – важка ситуація в економіці та екології – все це змушує людей звертатися до підтверджених багатовіковою історією невмируших цінностей національної культури України. Наблизити людство до світової гармонії – гармонії Духу, Людини й Природи – можливо лише за активного використання духовних і культурних сил народу» (Олексюк, 2022, с.78).

Аналіз наукової спадщини О. Духновича, К. Ушинського, С. Русової, Г. Ващенка, В. Сухомлинського, М. Стельмаховича, О. Вишневського та інших дослідників свідчить про тісний зв'язок їх педагогічних концепцій з ідеями народної педагогіки, її виховними ідеалами. Вчені наголошують на тому, що в українській народній виховній традиції більш уживаним і концептуально значущим, ніж поняття «цінності», є термін «ідеал» (О. Вишневський, В. Мосіяшенко, М. Струманський), оскільки саме через цей концепт народна педагогіка окреслює взірець особистості до якого спрямовується виховна діяльність і який розглядається як найвищий ступінь цінного, досконалий і завершений стан будь-якого явища або процесу, зразок поведінки, особистих якостей чи здібностей, тощо. Поняття «ідеал» є ширшим і глибшим за категорію «цінність», адже якщо цінності здебільшого передаються від покоління до покоління як усталені норми, правила чи переконання, то ідеали формуються поступово, через осмислення досвіду, традицій то особистий розвиток. У традиційній українській культурі ідеал поєднує в собі моральні, духовні, світоглядні, соціальні орієнтири, відображаючи уявлення народу про гармонійну людину, здатну жити у злагоді з собою і зовнішнім світом. Тобто, ідеал виступає певним орієнтиром, еталоном до якого прагне людина, він втілює найвищі моральні, культурні та соціальні стандарти, на основі яких відбувається

самовдосконалення і формування світогляду. На думку М. Боришевського, «Все, що робить людина, як поводиться, чим, якими цінностями, потребами мотивується її активність, можна оцінити з позицій духовності. Духовністю, її станом можна пояснити сутність поведінки людини, оскільки саме духовність є провідною детермінантою поведінки, діяльності особистості» (Виховання духовності особистості, 2013, с.9). На відміну від дещо загального поняття «цінності», ідеал має персоніфікований, образний характер, що робить його більш доступним для засвоєння та наслідування в процесі виховання, особливо в умовах усної традиції та передавання досвіду між поколіннями. Отож, ідеал не лише передає народну мудрість, а й активно впливає на процес виховання, стимулюючи особистість до розвитку й удосконалення.

Як зазначають дослідники, уявлення українців про виховний ідеал своїм корінням сягає ще дохристиянських часів. Його розуміння базується на вічній проблемі протистояння Світла і темряви, Білобога і Чорнобога, Правиди і кривди, Добра і зла. Народна педагогіка, як система ціннісних координат, у первинне окреслення цього поняття поклала пріоритетність морально-етичних вартостей – честі, справедливості, фізичної та духовної досконалості, їх гармонійного поєднання, естетики взаємин і побуту, працьовитості, належної поваги до матері – природи, землі - годувальниці, хліба, старших, глибинності почуттів, вірності, відваги, побратимства, патріотизму, здатності до самопожертви й ін. Тож народна педагогіка формувала комплексний, багатовимірний образ ідеалу, який поєднує етичні, фізичні, естетичні, духовні та соціальні аспекти життя людини.

2. Практичні аспекти реалізації ціннісно-виховного потенціалу навчальної дисципліни «Етнопедагогіка України»

В Указі Президента України «Про національну молодіжну стратегію до 2030 року» (2021 р.) наголошується потреба «формування серед молоді розширеного поняття української ідентичності, яке базується не тільки на походженні, а й на цінностях та виборі» (розділ IV. Пріоритети Стратегії). Означена теза є концептуально важливою щодо ціннісного потенціалу

етнопедагогіки, адже вона репрезентує виховні ідеали народу як систему цінностей, норм, традицій і морально-етичних орієнтирів, що формувалися історично та передавалися від покоління до покоління через мову, родину, громаду, звичаї, обряди, народну культуру. У цьому сенсі українська ідентичність постає не лише як факт етнічного походження, а як результат свідомого засвоєння духовної спадщини народу, прийняття його ціннісних пріоритетів і свідомого особистісного вибору. Саме тому положення про «розширене поняття української ідентичності» узгоджується з виховними ідеалами етнопедагогіки, які акцентують увагу на вихованні патріотизму, працьовитості, поваги до старших, мови, готовності діяти в інтересах громади й держави тощо. Засвоєння цих ідеалів сприяє формуванню ціннісної ідентифікації особи з українським суспільством, незалежно від її соціального чи регіонального походження. Отже, вивчення виховних ідеалів етнопедагогіки створює підгрунтя для усвідомленого формування української ідентичності як результату внутрішнього прийняття національних цінностей як свідомого життєвого вибору.

З огляду на вищезазначене, у структурі навчального курсу «Етнопедагогіка України» акцентуємо концептуальні засади теми «Виховні ідеали української народної педагогіки», позаяк саме вона створює належні умови для цілісного розуміння здобувачами освіти ціннісних і світоглядних підвалин національного виховання (інтеграція знань з народної педагогіки, історії вітчизняної педагогічної думки та новітніх освітніх підходів) й формування особистості молодшого школяра.) Вивчення означеної теми має важливе теоретичне, методичне й практичне значення для підготовки майбутніх учителів початкової школи, оскільки сприяє формуванню їхньої професійної майстерності, мотивацій та готовності до реалізації ціннісно орієнтованої складової освітнього процесу.

Осмислення суті виховного ідеалу дає змогу студентам зрозуміти логіку традиційного виховання українців, у якому ідеал особистості виступає не абстрактною нормою, а важливим життєвим орієнтиром, сформованим у процесі багатовікового культурного досвіду народу. Тому доцільним є також повторення - звернення до педагогічної спадщини Григорія Ващенка, який

розглядав виховний ідеал як найважливіший компонент формування національно свідомої особистості. Аналіз його ідей сприяє усвідомленню студентами нерозривного зв'язку між духовно-моральним вихованням, національною ідентичністю та громадянською відповідальністю, що є надзвичайно актуальним у умовах сучасних викликів. Вивчення народних уявлень про український ідеал людини слугує більш глибокому осмисленню студентами таких рис, як людяність, працелюбність, свобода, родинність, повага до свого, рідного. Виховання саме цих якостей лягає в основу виховної роботи в початковій школі та може бути успішно реалізоване за умови використання досвіду народної педагогіки українців. Водночас тема забезпечує зв'язок між традиційним і сучасним вимірами виховання, оскільки в умовах воєнного часу особливої ваги набувають такі концепти як «патріотизм», «честь», «гідність», «справедливість» тощо. Тому при вивченні цієї теми особлива увага звертається не просто на відтворення студентами народно-педагогічних традицій, а на можливість їх творчої адаптації до умов Нової української школи та запитів сучасної дитини. Це зумовлено кількома чинниками:

- *сучасний контекст освіти:* за концепцією НУШ центром навчання є дитина з її індивідуальними потребами, здібностями, цінностями; тож майбутнім учителям початкової школи важливо зрозуміти, що професійна діяльність учителя починається перш за все з особистісного усвідомлення цінностей і культурного контексту, уміння трансформувати історичний досвід і виховні ідеали відповідно до вимог сьогодення та розуміння сучасними учнями; бути прикладом національно усвідомленої, патріотичної особистості;

- *розвиток критичного мислення та професійної компетентності:* творча адаптація народнопедагогічних ідей готує студентів до вивчення методик у подальших курсах, формує здатність самостійно мислити, аналізувати, порівнювати та впроваджувати знання у практичну діяльність, що є ключовими компетентностями сучасного вчителя;

- *підготовка до професійної діяльності:* першокурсники отримують можливість плавно адаптуватися до майбутньої виховної практики, експериментувати з ідеями та бачити їх практичне значення; розуміти, що вчитель не просто передає

знання, а формує ціннісну сферу, характер вихованця; осмислення цінностей українського виховного ідеалу допомагає усвідомити те, що майбутня професійна діяльність вимагає глибоких знань, творчості, планування й відповідальності;

- *збереження та трансформація народнопедагогічного досвіду*: усвідомлення цінності ідей української народної педагогіки, дає змогу здобувачам освіти творчо їх адаптувати до потреб сучасної дитини, та актуальних освітніх вимог, що сприяє формуванню професійної компетентності на початковому етапі навчання.

У контексті вищесказаного, алгоритм проведення семінарського заняття з першокурсниками на тему «Виховний ідеал української народної педагогіки: історія, цінності, сучасні орієнтири» доцільно побудувати на основі завдань, які не потребують спеціальних професійних методичних знань, однак сприяють розвитку критичного мислення, дозволяють бачити практичну цінність народно-педагогічних ідей у сучасному родинному вихованні та початковій школі. На мотиваційному етапі бажано актуалізувати особистісний досвід студентів, сформувати зацікавленість темою через створення проблемної ситуації у питаннях для обговорення (Чи існує універсальний ідеал для різних епох? Кого можна назвати ідеальною людиною з позицій української культури?), поновлення попередніх знань (поняття «цінності: загальнолюдські, народні, національні», «ідеал – виховний ідеал»; основні засади виховного ідеалу за Г. Ващенком - родинні, християнські цінності, національна ідентичність; роль народної педагогіки у формуванні зростаючої особистості).

На основному етапі формуємо уміння аналізувати й інтерпретувати народнопедагогічні ідеї, пов'язувати їх з майбутньою професійною діяльністю: розкриття змісту фольклорних джерел як носіїв виховного ідеалу українців; порівняльний аналіз традиційного і сучасного виховного ідеалу; часткове моделювання педагогічних ситуацій, фрагментів виховних годин та ін.. Використання активних форми роботи сприяє розвитку аналітичного мислення, уміння працювати в команді та узагальнювати народнопедагогічний досвід виховання.

Орієнтовні приклади творчих завдань з коментарем для викладача і студентів подаємо у таблиці 1.

Таблиця 1

№ п/п	Завдання	Коментар для викладача	Форма роботи	Очікуваний результат
1	Асоціативний малюнок «Моя ідеальна дитина» (учень) з урахуванням виховних ідеалів народної педагогіки українців. Мета: розвиток творчого мислення та вміння узагальнювати культурно-педагогічні цінності	Пояснити студентам, що малюнок, колаж чи інфографіка оцінюється не за художніми якостями, а за викладеними думками й ідеями та аргументацією; звернути увагу на обговорення цінностей народної педагогіки українців.	Індивідуальна робота, малюнок, колаж або схема.	Студенти формулюють думку про сучасного вихованця, враховуючи народно-педагогічні цінності: людяність, працелюбність, взаємодопомога, родинність, мужність, честь та ін. У процесі обговорення вони пояснюють, як ці риси можна виховувати у сьогоденні
2	Візуальна карта цінностей. Мета: інтерактивне поєднання творчості, колективної роботи та критичного осмислення матеріалу.	Використовуйте дошку, Padlet або Google Jamboard. Студенти додають риси «ідеальної людини» та пропонують засоби їх розвитку (можна робити це поетапно: народна педагогіка – сучасна школа – поєднання обидвох)	Колективна робота на дошці, або в Інтернеті: ключові цінності та їх застосування.	Студенти синтезують інформацію, вчаться бачити зв'язок між традиціями минулого й сучасністю
3	Народна пареміографія у сучасному контексті. Мета: розвиток комунікативних і аналітичних навичок, уміння аргументовано відстоювати свою позицію.	Дайте приклади прислів'їв («Без труда нема плода», «Добре діло роби сміло», «Яка совість – така й честь», «Правда кривду переважить» тощо). Запропонуйте обміркувати, як ідею прислів'я можна застосувати в сучасному вихованні: у грі, спільній діяльності, під час уроку.	Робота в парах або міні-групах: обрати прислів'я/приказку, розкрити зміст та пояснити можливості використання в сучасному вихованні.	Студенти розвивають уяву, креативність та навички перенесення традицій у сучасний освітній процес. Обговорення має показати, що старі традиції можна творчо адаптувати
4	Міні-сценки чи казкові історії (на основі	Пояснити студентам, що не потрібно писати сценарії як для	Групова робота: придумати казку чи міні-сценку,	Студенти демонструють креативність та

	українського фольклору). Мета: розвиток творчої уяви та навичок адаптації традиційних ідей до сучасного виховання.	театру – достатньо короткої історії або сценки (2–3 хв). Доцільно запропонувати обрати якусь одну рису ідеальної дитини і показати її через певну подію або діалог. Після презентації обговорити, що з цього можна використати у сучасній школі, наприклад на уроках чи виховних годинах.	що ілюструє риси «ідеального виховання» чи оптимальні підходи до виховання	навички перенесення традицій у сучасний освітній процес
5	Обговорення проблеми «Традиції і сучасність: що важливо в умовах воєнного часу?». Мета: сприяти усвідомленню студентами цінності виховних ідеалів народної педагогіки в умовах сучасних викликів.	Важливо створити відповідну емоційну атмосферу, уникаючи надмірної емоційної напруги. Доцільно зробити акцент на стійкості, єдності, тих цінностях, що допомагають долати труднощі	Мозковий штурм: запитання «Як цінності допомагають людині залишитися сильною у складні часи»? Дискусія / коло думок: обговорення питання «Чи можуть традиційні виховні ідеали бути опорою для сучасної молоді ?»	Студенти аналізують, які ідеї народної педагогіки актуальні сьогодні та пропонують шляхи їх розвитку в сучасній школі.
6	Міні-опитування. Мета: розвиток комунікації, умінь аналізу цінностей, творчий пошук практичних ідей.	Доцільно підкреслити, що опитування має носити коректний характер і стосуватися теми виховних ідеалів. Питання повинні бути зрозумілими, простими, та етичними. Викладач координує процес, допомагає з формулюванням запитань, залишаючи студентам простір для самостійності. Можливе опитування як очне, так і онлайн (анкета, чат).	Індивідуальна робота (студент самостійно формулює запитання та опитує 2-3-х однокурсників). Робота в парах або малих групах (група розробляє спільне міні-опитування та аналізує відповіді). Фронтальне обговорення результатів. Рефлексивна бесіда.	Студенти демонструють комунікативні навички, здатність аргументовано висловлювати власні думки та працювати в команді, демонструють підвищений рівень особистої рефлексії та відповідальності, розуміють зміст і значення виховних ідеалів

		Орієнтовні приклади запитань: Хто найбільше вплинув на формування вашої ціннісної сфери? Звідки Ви дізналися про народні виховні ідеали? Що з народного виховного досвіду варто зберігати й розвивати сьогодні?		народної педагогіки.

Особливої ваги у межах семінарського заняття набуває опрацювання першокурсниками питання виховних ідеалів козацької педагогіки, «…яка ввібрала в себе найкращі риси ментальності українського етносу, стала апогеєм формування народних ідеалів. Козацька педагогіка, як складова української народної педагогіки, репрезентує цілісну систему виховних цінностей, що формувалися впродовж століть і відображає ментальні, морально-етичні та світоглядні орієнтири українського народу. Серед нагромаджених українством за всю історію свого існування невмирущих традицій особливо вирізняються своєю національною самобутністю, суспільною значущістю і духовним багатством лицарські традиції нашого народу» (Кіт, 2010, с.303). Семінарська форма роботи створює сприятливі умови для глибокого осмислення здобувачами освіти таких виховних ідеалів козацької системи виховання, як лицарство, честь, гідність, благородство, патріотизм, доброчинність, побратимство, волелюбність, готовність до самопожертви, відвага, мужність тощо. Звернення до досвіду козацтва виступає важливим чинником реалізації ціннісно-орієнтованого та культуровідповідного підходів у професійній педагогічній освіті: «Сьогодні образ козака-лицаря входить до змісту виховного ідеалу, але скоріше, власне, як ідеал і свідчення того, як багато значить для нації сила, і що не позичати її треба у сусідів, а виробляти у власному характері» (Вишневський, 2010, с.82).

Студентам пропонуються завдання, які поєднують пізнавальний, ціннісний та рефлексивний компоненти:

- -творчі (форма виконання – есе/1-1,5 стор.): на основі аналізу усної народної творчості (думи, легенди, пісні, прислів’я)

визначити ключові моральні риси козака-лицаря, виховні цінності, які вони втілюють, їх актуальність для сучасної молоді; порівняльна міні-дослідницька робота: порівняти образ козака - лицаря із сучасним образом захисника України;

- рефлексивні: щоденник цінностей – заповнити сторінки щоденника, де козацькі чесноти осмислюються через історичний досвід (як їх формували в козацькому середовищі) і сьогодення (як їх можна виховувати сьогодні); особиста рефлексія студента з опорою на власні цінності (Яку рису характеру козаків я вважаю найважливішою для себе і чому? Які козацькі цінності є найбільш вартісними для майбутнього вчителя?);

- інтерактивно-рольові: рольова вправа «Козацька рада» (студенти приміряють ролі гетьмана, джури, козака-характерника, обговорюючи, якими якостями характеру вони мають володіти); педагогічна ситуація «Як би вчинив козак-лицар? (розв'язання морально – виховних ситуацій: справедливість, відповідальність, допомога нужденним, лицарство з позицій козацької етики).

У процесі обговорення, аналізу джерел, виконання творчих завдань майбутні педагоги поглиблюють не лише теоретичні знання, а й удосконалюють власну ціннісну сферу, що є необхідною складовою їхньої професійної підготовки.

Однією з актуальних проблем сучасності є суттєве зниження рухової активності дітей. Причинами гіподинамії стає дистанційне навчання, тривале перебування в укриттях під час повітряних тривог, надмірна захопленість гаджетами тощо. Брак фізичної активності негативно впливає на психоемоційний стан молодших школярів, посилюючи тривожність, знижуючи стресостійскість, ослаблюючи імунну систему. Одним із ефективних шляхів подолання цієї проблеми є звернення до традицій тілювиховання українського козацтва: загартування організму, систематичні фізичні вправи, заняття бойовими мистецтвами – «Спас», «Скобар», «Кулак Перуна», «Бойовий гопак» та ін., які стали основою сучасного національного виду спорту – хортингу, що вирізняється гармонійним поєднанням фізичного розвитку й духовного виховання. Засвоюючи цей матеріал, студенти переконуються у життєдайності традицій козацької педагогіки, їх актуальності в умовах сучасних викликів та для майбутньої

професійної діяльності. Ознайомлення з досвідом фізичного та духовного виховання козацтва дає змогу його творчої адаптації до потреб сучасної школи, розвитку в дітей дисциплінованості, відповідальності, витривалості, позитивного емоційного стану.

На підсумковому етапі узагальнюємо знання студентів з теми семінарського заняття за допомогою методу евристичної бесіди та «відкритих запитань». Доцільним також буде прийом «Сенкан» або рефлексивна вправа «Незакінчені речення»: Виховний ідеал української народної педагогіки навчає нас…. Однією із найцінніших ідей народної педагогіки для мене є… Для сучасного вчителя важливо враховувати традиційні виховні цінності, тому що… Систематизації знань студентів у логічно завершену модель сприяє колективне узагальнення результатів семінару (ціннісні орієнтири української народної педагогіки, портрет виховного ідеалу, його основні риси, світоглядні засади, практичні прояви у виховному процесі, актуальність для сучасного освітнього простору, зв'язок теми з майбутньою професійною діяльністю студентів). Отримані знання й сформовані вміння створюють підгрунтя для подальшого професійного зростання майбутніх учителів початкової школи, ефективного впровадження національних виховних традицій у практику сучасної освіти. З огляду на це вважаємо доцільним також вивчення теми «Українська етнопедагогіка і національна школа», яка орієнтує першокурсників на усвідомлення значущості національно-культурних засад у становленні та розвитку вітчизняної системи освіти. Її вивчення сприяє розвитку ціннісно – світоглядної, громадянської та культурологічної компетентностей, здатності аналізувати й творчо застосовувати ідеї української народної педагогіки в сучасному освітньому процесі. У межах опанування таких питань, як: роль української народної педагогіки у вихованні національно свідомої особистості, народна педагогіка у змісті навчальних дисциплін сучасної початкової школи та системі позаурочної виховної роботи формується готовність майбутніх педагогів до інтеграції етнопедагогічних підходів у професійну діяльність, що забезпечує їх становлення як носіїв національно-культурних цінностей і суб'єктів реалізації ідей нової української школи.

Людський фактор є визначальним у твореннi держави, тож надзвичайної ваги нині набуває актуалізація таких понять як «національна, громадянська, правова свідомість» особистості, «етичні норми», звернення до кращих зразків національних виховних традицій, досвіду народного виховання. Прагнення до духовності, самовдосконалення, моральні орієнтири - те, що забезпечує розвиток людини, змінює її на краще, оновлює. Рівень індивідуальної свідомості у певній мірі є мірилом і свідомості суспільної. У період новітніх суспільно-політичних, безпекових та ціннісних викликів, які переживає Україна: воєнна агресія московщини; необхідність захисту державності, свободи, прав людини; трансформація правової системи та боротьба із корупцією, інформаційні маніпуляції, що спотворюють уявлення про право й справедливість особливо ваги набуває виховання правосвідомості особистості. У таких умовах цей процес має не лише навчальний, а й екзистенційний характер, оскільки впливає на формування стійкості, морального імунітету, спроможності орієнтуватися в складних суспільних процесах та адекватно на них реагувати. Правосвідомість є фундаментом громадянської відповідальності, здатності діяти відповідно до норм права, захищати власні права та свободи, поважати права інших.

В енциклопедичній літературі поняття права визначається як «сукупність загальносуспільних правил (норм), узаконених можливостей людини, що санкціонуються, регулюються й охороняються державою (права людини, право власності та ін.)», «система загальнообов'язкових правил поведінки, встановлених державою, що забезпечуються усіма доступними їй заходами примусу». (Словник юридичних термінів, 2018, с.130). Тобто, поняття права включає конкретні правила і норми поведінки, дотримання яких забезпечує стабільність, порядок, законність. Зауважимо, що ця лексема є однокорінною з такими словами, як «правда» (те, що відповідає дійсності; істина, певна сукупність достовірних відомостей про що-небудь; дійсний стан речей, реальність), «праведний» (той, хто дотримується заповідей, моральних приписів, якоїсь релігії; безгрішний, непогрішний, святий), «правило» (припис, норма; принцип, яким керуються у співжитті, праці, поведінці; звичай, властивий якійсь групі, колективові людей), «правильний» (який відповідає дійсності; істинний; вірний; справедливий; який відповідає

встановленим правилам, нормам), «правосвідомість» - сукупність правових поглядів людей, що відбивають їхню оцінку чинного права, існуючого суспільного і державного ладу, а також відповідність дій, учинків окремих громадян нормам права (Новий тлумачний словник української мови, 1999, 654-661).

Отже, правосвідомість – це не лише знання закону, норм права, а й певна їх оцінка, внутрішнє визнання, переконання у невідворотності справедливості. В українській традиції внутрішнім регулятором, основою правових норм і принципів є моральні орієнтири, система духовних цінностей. Поняття совісті, відповідальності, гідності, честі тощо формуються в людини під впливом багатьох чинників, серед яких - родина, соціальне середовище, школа, традиції, особистий досвід та ін. Це підтверджують міркування В. О. Сухомлинського проте, що мета виховання полягає у тому «щоб морально удосконалюючись, людина у своїх взаємовідносинах з іншими людьми перемагала зло». (Сухомлинський,1976, 230). Тож виховання правосвідомості зростаючої особистості є важливим у контексті формування характеру, мислення, мотивації, ціннісних орієнтирів.

Г. Ващенко, Ю. Липа, В. Янів у своїх працях з точки зору потреб українського державотворення наголошують проблему розвитку людини високоморальної, національно усвідомленої, патріотичної. У цьому контексті виховання правосвідомої особистості набуває особливої ваги в умовах російського вторгнення, втратою певною частиною громадян вольової концентрації, невизначеністю в мовному питанні та порушенні морально-етичних норм, - «невпевненість у питаннях суверенітету й честі та гідності, нездатність відстоювати чітко патріотичну позицію в штучно нав'язаній полеміці про боротьбу двох мов і культур в Україні, нікчемне плаксійство і рефлексивна зневага та безхарактерність. А в підсумку – примітивно низький рівень українськості в почуттях, світорозумінні, мисленні, політичній боротьбі, державному будівництві» (Кононенко, 2006, с.307). Перш за все вина за це лягає на освіту, однак, погодимося із дослідниками, особливо на ту частину політичної, урядової, наукової еліти, яка і до цих пір підтримує інші наративи. Покликання ж «еліти, науки, влади – сіяти зерна та світло національної ідеї в душі мільйонів, і то всіма засобами: виховання в сім'ї і школі, преси і телебачення, літератури й мистецтва, освіти і права, конституційного ладу, міжнаціонального співробітництва» (Кононенко, 2006, с.351).

Однією із відмітних ознак правової держави є високий рівень правосвідомості її громадян. Важливою умовою засвоєння правових норм є правова освіта, організація освітнього процесу таким чином, аби правосвідомість стала внутрішнім переконанням особистості, своєрідним регулятором поведінки. Його ефективність значно зростає, коли він спирається на етнопедагогічні засади, тобто на традиційні цінності, норми співжиття, морально-правові уявлення, історичну пам'ять і культурні форми, притаманні українському народу. Через духовні компоненти культури етнопедагогіка виховує почуття відповідальності, громадянського обов'язку, потребу жити по совісті, дотримуватися моральних норм, готовність до самопожертви на благо рідної землі.

Міра культури того чи іншого народу визначається не лише вагомими здобутками в галузі науки, освіти, мистецтва, а й тим, як ці здобутки втілюються у практику повсякденного життя, впливають на моральні орієнтири суспільства, позначаються на прагненнях, вчинках тощо. Етнопедагогіка забезпечує культурну органічність процесу виховання правосвідомості, спираючись на ті норми, які є основоположними, глибоко вкоріненими в українській історичній та ціннісній традиції. Вона містить багатий комплекс норм, правил, ідеалів та виховних практик, що історично формували повагу до закону, справедливості, правди; почуття честі, гідності, обов'язку; пріоритет колективного блага і взаємодопомоги; розуміння міри, порядку, відповідальності за свої вчинки. Через усну народну творчість, звичаєвість, обрядовість, народні правові традиції (копні збори, копний суд, місцеве самоврядування, звичаєве право, козацький кодекс честі тощо) вироблялися ті моральні народні основи, які нині є підгрунтям правової держави.

Українська народнопедагогічна скарбниця є своєрідним засобом громадського контролю дотримання індивідом морально-етичних норм, правової поведінки особистості, добрих стосунків, гуманних суспільних зносин. Дослідник української народної педагогіки М. Г. Стельмахович у працях «Українська народна педагогіка», «Українське родинознавство», «Теорія і практика українського національного виховання» її основне завдання вбачав у формуванні таких взаємин між людьми, які відповідали б людяності, одухотвореності буття, прогресу цивілізації.

Система народних традицій репрезентує неписані правила життя, дає орієнтири нормативного регулювання стосунків між рідними і чужими людьми, тобто є певним конденсатом морально-правових знань багатьох поколінь. Історично сформована система норм, правил і способів регулювання взаємин у громаді, яка грунтується не на писаних законах, а на традиції, моральних уявленнях і колективному досвіді називається звичаєвим правом. Дослідники цього феномену – І. Франко, П. Чубинський, Л. Артюх, В. Наулко та ін. його ціннісний аспект бачили в тому, що воно не лише визначало моделі поведінки, а й формувало світогляд, моральні настанови та соціально-культурні орієнтири українців. Саме в ціннісному вимірі відображається його глибинний вплив на етнокультурну ідентичність і громадянські якості особистості.

Вивчення студентами традицій звичаєвого права українців є надзвичайно важливим, оскільки воно акумулює базові ціннісно-моральні орієнтири традиційної культури, сформовані впродовж віків. У період сучасних кризових змін, що супроводжуються трансформацією соціальних норм, послабленням моральних авторитетів, зростанням ціннісної дезорієнтації значної частини молоді, звернення до традиційних механізмів регулювання моральних норм є особливо злободенним. Звичаєве право постає не лише як історико-правовий феномен, а перш за все як потужний виховний ресурс, що грунтується на внутрішній саморегуляції особистості, пріоритеті совісті, честі, відповідальності перед своїм родом, громадою, державою. Засвоєння здобувачами освіти цих принципів сприяє формуванню ціннісного світогляду, здатності до морального вибору та усвідомлення соціальної відповідальності, що є одним із ключових завдань етнопедагогіки.

Особливого значення набуває осмислення таких категорій, як «громадська думка», «громадський осуд», «родова відповідальність», «моральна спокута», які у звичаєвому праві українців виконували функцію неформального, але дійового регулятора поведінки. Їх педагогічне переосмислення дає змогу інтегрувати традиційні цінності в сучасний освітній процес без архаїзації, адаптуючи до потреб сьогодення.

Сільська громада через систему звичаєвого права контролювала майже всі сторони життя українців, стежила за

дотриманням узвичаєних правових і морально-етичних норм, правопорядку, здійснювала покарання порушників усталених норм. Звичаєве право охоплювало як родинні взаємини (стосунки між членами родини, батьками й дітьми, ставлення до старших, спадщина, укладання шлюбу, подружня невірність, розлучення, сирітство й ін.), так і порядок соціалізації особи, громадське дозвілля, етикет, колективну взаємодопомогу, яка була однією із соціальних і моральних опор української громади. Саме традиції колективної взаємодопомоги українців забезпечували згуртованість, єдність української спільноти, господарську ефективність, формували високий рівень соціальної відповідальності й солідарності.

До системи колективної взаємодопомоги входили як побутові форми, так і правові, громадські, морально-етичні практики (толока, супряга, громадська опіка). Ці практики грунтувалися на цінностях взаємопомочі, співпереживання, підтримки, гуртової праці. Саме вони формували в дітей та молоді моральні орієнтири, почуття приналежності до спільноти, готовність долучатися до колективних справ, діяти в інтересах загального блага.

Найпоширенішою формою спільної праці була *толока* (клака) – безкорисливе об'єднання людей для будівництва або ремонту хати, клуні, стодоли; збирання врожаю; заготівлі сіна, порятунку господарства після стихійного лиха. Її ціннісне значення полягало у підтримці, рівності, одностайності, взаємності. Сила громади виявлялася і в такій формі, як *супряга* – об'єднанні худоби (коней, волів) та реманенту (плугів, возів, саней) для виконання важких і трудомістких сільськогосподарських робіт: заготівля лісу, оранка великих ділянок землі, перевезення вантажів тощо. Форма індивідуальної або групової допомога у скруті, важких життєвих обставинах мала назву *поміч* (царина, підмога). Громада не могла полишити людину на поталу в ситуації тяжкої хвороби годувальника сім'ї чи його смерті, великої роботи, яку важко виконати самому. Культура гуманності та взаємовиручки виявлялася і в опіці над сиротами, підтримці старих і немічних, створенні «громадських кас» для допомоги бідним або постраждалим від якогось лиха тощо. Об'єднували, гуртували людей навколо спільного блага громадські роботи з лагодження доріг, мостів, копання криниць, побудови загати, греблі, догляду громадських

пасовищ, охорони села, чергування під час нічної варти худоби чи врожаю. Це розвивало суспільну ініціативність і колективну відповідальність, співпричетність до життя громади, сприяло економічним зв'язкам та довірі. Українська громада була не лише господарською, а й етичною спільнотою. У цьому контексті звичаєве право передбачало обов'язок підтримати ближнього; колективну відповідальність за протиправні вчинки членів громади; пріоритети злагоди, порозуміння; засуджувало жадобу, захланність, черствість тощо.

В умовах воєнного часу ці традиції набувають нового змісту, але не втрачають своєї суті. Волонтерський рух, підтримка внутрішньо переміщених осіб, взаємодопомога, турбота про дітей і літніх людей є сучасними формами реалізації давніх народнопедагогічних принципів. Вони сприяють збереженню соціальної єдності, психологічної стійкості та моральної сили українського суспільства. Для майбутніх педагогів усвідомлення та наукове осмислення традицій колективної взаємодопомоги важливе у тому контексті, що умови воєнного часу актуалізують багатофункціональну роль закладу освіти, який нині виконує не лише освітню, а й виховну, соціалізуючу та підтримуючу місію. Саме педагог постає ключовою фігурою в процесі формування в учнів емпатії, взаємопомочі, одностайності, товариськості. Звернення до вікового досвіду народнопедагогічної спадщини створює методологічне підгрунтя для розвитку соціальної компетентності та громадянської відповідальності здобувачів освіти, сприяє утвердженню морально-етичних норм.

Степан Сірополко зазначав: «Кожне суспільство дбає про те, щоб підготувати до життя молоде покоління, що йде йому на зміну, і з тою метою передає молоді релігійні і моральні погляди, теоретичні знання та набутий практикою досвід» (Сірополко, 2001, с.19). Тож традиції звичаєвого права українців, як органічна складова народнопедагогічної спадщини, мають велике виховне значення для сучасного суспільства, стимулюють до обов'язку жити по совісті, за законами моралі. Поєднання правових знань із національною традицією спряє внутрішній мотивації, адже правові норми стають дійовими лише тоді, коли вони емоційно усвідомлені та внутрішньо прийняті, коли стають особистими переконаннями. До цього спонукають етнопедагогічні підходи, які через осягнення народно-правових уявлень, символіки, засвоєння досвіду визвольних змагань, орієнтацію на

приклад кращих синів і доньок України роблять правові норми зрозумілими та близькими, що виробляє не зовнішню нормативність, а внутрішню правову культуру. Нам імпонує думка Івана Беха про те, що «Молодь має опанувати велику науку вірності, альтруїзму, любові до людей як підґрунтя для життя-служіння, позбавленого переважаючих утилітарних спонук. Хоча це досить важка ноша в умовах ринкових відносин в суспільстві. Девізом для подібної молоді повинно стати правило – вдосконалювати себе і вдосконалювати світ. Лише таким шляхом у суспільстві можуть сформуватися взаєморозуміння, терпимість і повага до прав людини» (Бех, 2018, с.5).

Традиції звичаєвого права українців формувалися століттями як система неписаних правил, що передавалися із покоління у покоління й сприймалися людьми як природна норма життя, вони регламентували життя людини за внутрішніми законами моралі, адже в основі - не примус, а внутрішні переконання, совість, чесність, честь, коли сама людина не дозволяє собі переступити межі дозволеного, вчинити гріх. Тобто, українець традиційно керувався внутрішнім моральним самоконтролем. Такі поняття, як «гріх», «сором», «зло» мали більшу силу, ніж будь - який суд, адже порушення звичаю – це перш за все шкода собі, своїй родині, своїм дітям. Як найвищі духовні надбання народна система виховання декларує маральні чесноти, духовні цінності, що відображено у численних народних афоризмах: «Мораль чиста -краще всякого намиста», «Правдою весь світ зійдеш, а неправдою – ані до порога», «Хто честі не має, ані сто кувачів йому не прикує», «Чуже добро в користь не йде» та ін.

Практика народного виховання передбачає формування такої людини, яка є милосердною, доброю, перебуває у гармонії зі своїм внутрішнім світом, тобто, як свого часу наголошував Григорій Сковорода, має розумне серце і сердечний розум. Ця теза відображає характерну для української ментальності ідею гармонійної єдності раціонального та емоційно-морального начал у поведінці людини. У контексті дотримання традиційних моральних норм вона означає, що етичний вибір грунтується не лише на логічному осмисленні наслідків учинку, а й внутрішньому відчутті совісті, емпатії, обов'язку. В усній народній творчості серце завжди було своєрідним осередком моральної інтуїції, джерелом добра і зла, тоді як розум асоціювався із виваженістю,

розсудливістю, поміркованістю. Саме їхня взаємодія формувала здатність людини жити «по правді», «по совісті», не порушуючи усталених звичаїв і норм. Тому дотримання моральних принципів сприймалося органічно, як внутрішня потреба, що народжується з синергії думки й емоції. Звичаєве право спиралося на цю узгодженість серця і розуму як основу морального самоконтролю. Народні уявлення засуджували як захланність, надмірну самовпевненість, пихатість з розуму («Не той мудрий, хто багато знає, а той, хто знає, що йому треба»), так і нестримні емоції без розумного осмислення («Дай серцю волю – заведе у неволю»). Лише «розумне серце» здатне розуміти, співпереживати, чинити по-справедливості, а «сердечний розум» - приймати рішення, які відповідають не лише букві закону, а й моральним засадам. З огляду на це, означена вище теза в контексті традиційних моральних норм українців суголосна ідеалу цілісної особистості, для якої дотримання звичаїв і моральних приписів є результатом злагоди між розумом і серцем, думками й почуттями. Саме така внутрішня гармонія сприяла сталості моральних норм, їхній життєздатності і передаванню з покоління у покоління, а в умовах сьогодення забезпечує глибоку внутрішню мотивацію до правомірної поведінки, поваги до закону, відповідальності та активної громадянської позиції - тих якостей, які є критично важливими для сучасної України.

Загальновідомим є факт того, що моральний стан суспільства залежить від стану морального здоров'я родини. На цьому неодноразово наголошував і Григорій Ващенко. У працях «Виховний ідеал. Підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків», «Виховання волі і характеру. Підручник для педагогів», «Виховання статевої чистоти і стриманості» він підкреслює думку про те, що світоглядні орієнтири, приклад людських взаємин, тепло отчого дому є міцним підгрунтям побудови дитиною власної життєвої траєкторії, гармонізації стосунків з іншими людьми, зі світом. Адже родинні цінності - злагода, любов, взаємна повага, підтримка формують певні стереотипи поведінки, сприяють вихованню морально здорових особистостей. Педагог закликав: «Наслідуючи українські традиції в галузі моралі, треба велику увагу звертати на такі риси вдачі, що стають за основу здорового родинного життя, бо родина завше була підвалиною життя

суспільного, а значить і державного. У юнацтва треба виховувати моральну чистоту, свідомість дівочої та юнацької честі, стриманість, підкорення статевих почувань принципам моралі. Треба також плекати наші традиції і щодо виховання у молоді пошани до батьків і взагалі до старших, що є основою суспільного і державного ладу. Нарешті, треба виховувати у молоді свідомість власної людської гідности, на основі якої виробляється правдивість, вірність даному слову, чесність» (Ващенко, 1994, с.186).

У сім'ї формується повага до старших, адже саме в родинному колі дитина змалечку вчиться шанувати старших, прислухатися до їхніх порад та враховувати їхній життєвий досвід. Тут закладаються основи моральних цінностей – доброта, любов до ближнього, підтримка, які передаються не лише вербально, а й через щоденний приклад поведінки дорослих. Сім'я забезпечує передачу ціннісних орієнтирів від старших поколінь до молодших, допомагаючи дітям усвідомити зв'язок із минулим, традиціями, культурою. Завдяки цьому зберігається духовна спадщина, формується почуття приналежності до свого роду, що сприяє гармонійному розвитку особистості. Моральні принципи родинної педагогіки передаються засобами фольклору, через притчі, казки, легенди, прислів'я тощо. Так, народні афоризми у символічній формі фіксують важливі маральні настанови, дають дітям своєрідні соціальні уроки: «Як батько рибалка, то й діти у воду дивляться», «У дружній родині і в холод тепло», «Дерево тримається корінням, а людина - сім'єю», «Який кущ, така й хворостина, які батьки – така й дитини», «Чоловік і жінка – найкраща спілка». Ці згустки народної мудрості не лише віддзеркалюють багатовіковий досвід поколінь, а й виконують важливу виховну функцію, формуючи в дітей етичні, соціальні та культурні компетентності, почуття відповідальності тощо.

Тема «Українська родина» розкриває структуру, функції, традиції української родини, дозволяє студентам глибше розуміти механізми передачі народної педагогічної мудрості, накопиченої протягом віків, усвідомити значення міжпоколінних зв'язків, важливість формування моральних якостей, підтримки, взаємодопомоги, що є органічними компонентами виховних ідеалів етнопедагогіки. В умовах війни, соціальної нестабільності, глобалізаційних процесів і змін саме родина є тим соціальним

інститутом, що дає відчуття захищеності, стабільності, опори. Розуміння традиційних родинних моделей допомагає студентам адаптувати народні виховні практики до сучасних умов, забезпечує цілісне формування особистості в контексті ціннісно-виховної функції освіти.

Для дитини сім'я є першим виховним середовищем, у якому вона пізнає, любов, турботу, добро. Саме в родинному колі формуються початкові світоглядні уявлення, відбувається осягнення довкілля, закладаються основи ціннісних орієнтацій, естетичного сприйняття, що забезпечує найбільш сприятливі умови для гармонійного розвитку особистості дитини. Саме тому нині актуалізується потреба свідомого повернення до відродження традиційних засад української родини, що грунтуються на таких цінностях, як любов, взаємоповага, підтримка. Ознайомлення із провідними принципами та практикою духовно-морального, трудового, естетичного, екологічного, фізичного виховання, родинними цінностями допомагає першокурсникам усвідомити цілісність виховного процесу, його значення для становлення зростаючої особистості як члена роду, громади, народу та формування професійної готовності до майбутньої педагогічної діяльності.

Духовна культура наших пращурів дає вагомий урок розуміння нашого призначення, нашого місця у світі, сенсу життя, необхідності дотримання етичних норм, правил поведінки тощо. Світоглядні уявлення, набуті й сформовані упродовж історичного розвитку, багатовіковий народний досвід виробили чіткі й зрозумілі правила фізичного й духовного життя людини, які дозволяють їй перебувати у системі позитивних енергетичних координат, жити в гармонії із Всесвітом, мати здорове родовідне дерево: не гріши, не лінуйся, не чини перелюб тощо. У разі ж порушення цих приписів, вікова народна традиція обгрунтовує певні механізми корекції. Зокрема, у народній філософії існує поняття «родового гріха» - уявлення про моральну відповідальність не лише окремої людини, а й усього її роду за тяжку провину, ганебний вчинок когось із предків. Означене поняття грунтувалося на тісному зв'язку між мораллю, вірою та правом й осмислювалося як порушення вікового морального закону – зрада, несправедливість, байдужість, зневага до батьків і т. п..

Тяжкі злочини: убивство, згвалтування, віроломство, святотатство тощо сприймалися не лише як переступ закону, а передусім як провина перед Богом, громадою, людьми, що несе духовні та соціальні наслідки не лише для окремої людини, а для всього роду. Це своєрідний закон відплати, відпрацювання того, що людина порушила, тієї моральної норми, якою знехтувала. У народі вважалося, що «гріх» не зникає безслідно - якщо провина не усвідомлена, належно не відпрацьована, то лягає чорнотою на увесь рід, впливаючи на долю дітей, онуків, правнуків, діючи протягом дванадцяти поколінь важкими хворобами, нещастями, безпліддям, злиднями.

За народними уявленнями українців рід сприймався як єдиний, цілісний, морально-духовний організм, у якому кожна його клітинка, кожен член ніс відповідальність не лише за власні вчинки, а й за честь і добре ім'я всього роду, тому поведінка окремої людини неминуче відбивалася на репутації, долі та суспільному становищі всіх родичів: «Який рід, такий і плід», «Яке коріння, таке й насіння». Через це українці свято берегли «чистоту роду», дотримувалися звичаю жити по совісті.

Водночас звичаєве право визнавало можливість спокути родового гріха через щире каяття, добрі справи, молитву, відшкодування збитків, служіння громаді. Такі дії символічно висвітлювали рід, відновлювали порушену рівновагу. Крім того, своєрідним моральним арбітром була громада. Громадська думка, осуд суспільства, втрата доброго імені вважалися серйозним покаранням. Тож людина намагалася жити так, аби не було соромно ні перед громадою, ні перед Богом, адже з прийняттям християнства звичаєве право тісно поєдналося із християнськими моральними цінностями. Як бачимо, поняття родового гріха у звичаєвому праві українців виконувало виховну та регулятивну функції, постаючи важливим механізмом морально-правового впливу на поведінку особи. Воно формувало уявлення про колективну відповідальність роду, в межах якої індивідуальні вчинки оцінювалися не лише з позицій особистої провини, а й з огляду на їхні потенційні наслідки для майбутніх поколінь. Такий підхід сприяв внутрішній саморегуляції поведінки, оскільки загострював почуття відповідальності за негативні наслідки порушення моральних і звичаєвих норм. Водночас концепт родового гріха спряв утвердженню цінностей честі, совісті

та моральної тяглості роду, забезпечуючи спадкоємність етичних норм і підтримання соціальної стабільності в традиційному українському суспільстві.

В умовах сучасних викликів цей концепт набуває нового змістового наповнення. Війна загострює питання історичної пам'яті, колективної відповідальності, моральних наслідків суспільних рішень і дій. Осмислення родового гріха в етнопедагогічному контексті дозволяє студентам усвідомити, що безкарність зла, толерування несправедливості, моральна пасивність чи байдужість до страждань інших можуть мати негативні наслідки для майбутніх поколінь. Варто звернути увагу студентів на те, що концепт родового гріха в українській народнопедагогічній традиції постає не як фаталістичне уявлення про приреченість людини, а як певна морально-етична модель міжпоколінної відповідальності, що регулює поведінку особистості у межах роду, громади, народу, нації. У фольклорі, звичаєвому праві, родинно - громадському вихованні цей концепт виконував важливу виховну функцію, спрямовану на усвідомлення наслідків негідних вчинків. Народна традиція вказувала також на шляхи виправлення цього, уникнення поганого спадку через спокуту, праведне життя, милосердя, жертовність, служіння громаді. Актуалізація концепту родового гріха у змісті курсу «Етнопедагогіка України» має важливе професійне значення, адже майбутній педагог в сучасних умовах виступає не лише носієм знань, а й медіатором моральних смислів та ціннісних орієнтирів. Тож звернення до цього концепту сприяє формуванню здатності осмислювати складні соціальні й моральні явища, працювати з темами відповідальності, справедливості, усвідомленості. Отож, вивчення традицій звичаєвого права у межах дисципліни «Етнопедагогіка України» сприяє актуалізації національної культурної пам'яті, зміцненню ціннісних орієнтацій студентської молоді та формуванню морально стійкої особистості, здатної до конструктивної діяльності в умовах сучасних кризових викликів.

Однією із умов розвитку індивідуальної правосвідомості особистості є її самореалізація у трудовій діяльності. За народними уявленнями українців, людина праці – то найкращий приклад для інших, а любов до праці, уміння працювати – найліпша спадщина, яку батьки можуть залишити своїм дітям: «Без роботи не чекай доброти», «Треба нахилитися, аби з криниці води

напитися», «Хочеш їсти калачі, не сиди на печі», «Праця чоловіка годує, а лінь - марнує». Коли людина знаходить себе у трудовій діяльності, яка відповідає її внутрішнім потребам, інтересам, здібностям, це сприяє самовизначенню особистості, усвідомленню її духовного призначення, власних прав і обов'язків у суспільстві. В. О. Сухомлинський вважав, що «справжнє громадянське виховання починається там, де ідея і особиста праця – піт, мозолі, зливаються воєдино, творять те, про що народ говорить: у людини є святе за душею… Цим святим для кожної людини повинна стати праця, одухотворена високою ідеєю. Це така ж святиня, як і обов'язок перед полеглими за наше щастя. Коли я вдумуюсь у слова патріотизм, Батьківщина, громадянин - ці слова завжди зв'язуються в моєму уявленні з трьома іншими поняттями: народ, труд, хліб Це три могутні корені громадянськості» (Сухомлинський, 1977, с.313).

Для студентів, які вивчають курс «Етнопедагогіка України» надзвичайно важливо усвідомити, що в системі народної педагогіки праця постає не лише як економічна чи утилітарна діяльність, а як фундаментальна категорія буття, джерело опанування дитиною найвищих духовних цінностей, формування духовного стрижня особистості. Вона розглядається як першооснова життєдіяльності, засіб входження дитини у світ соціальних, моральних, духовних цінностей. Через працю дитина долучається до колективного досвіду роду й громади, засвоює ціннісні норми співжиття, повагу до результатів праці, відповідальність за свої вчинки, що сприяє формуванню цілісної та внутрішньо зрілої особистості. У народних уявленнях працелюбність посідає чільне місце як одна з найвищих чеснот, оскільки тісно пов'язується з уявленнями про гідність, честь і моральну повноцінність людини. Вона сприймається як форма взаємодії, співтворчості з вищими силами, як спосіб підтримання гармонії між людиною, природою і космосом, навчаючи шанобливому ставленню до землі і людини праці. Це органічна складова українського світогляду, дійовий виховний інструмент.

Умови воєнного стану актуалізують також потребу ефективних форм психологічного супроводу особистості, спрямованих на підтримку внутрішніх ресурсів, їх відновлення, психологічної стійкості, подолання тривожності, збереження переконань і пріоритетів тощо. У цьому контексті ціннісний потенціал етнопедагогіки є тим

ресурсом, який органічно поєднується з віковими особливостями дитини, маючи значний психотерапевтичний потенціал сприяє зниженню емоційної напруги, стресу, формує почуття захищеності (звернення до родинних традицій, усної народної творчості, українських звичаїв, обрядів). Для першокурсників розуміння цього аспекту також є надзвичайно важливим, адже зміст навчальної дисципліни, формуючи ціннісні орієнтири майбутніх фахівців, детермінує готовність застосовувати народно-педагогічні засоби як ресурс психологічної допомоги дітям, які переживають травматичний досвід війни.

Засоби народної педагогіки, як ресурсу психологічного супроводу узагальнено у таблиці 2.

Таблиця 2

№ п/п	Засіб народної педагогіки	Приклади	Психологічний ефект
1	Родинне виховання	Приклад дорослих, злагода, турбота, любов	Формування базової довіри до світу, емоційна підтримка, почуття захищеності, стабільності
2	Рідна мова	Лагідне слово, естетка, пестливі форми, етика спілкування	Почуття прийняття, емоційний комфорт, заступництво, опора, ідентичність, емоційна стабілізація
3	Усна народна творчість	Прозові й поетичні жанри фольклору, музичне мистецтво	Зниження тривожності, символічне опрацювання страхів, регуляція поведінки, утвердження віри, надії у подоланні труднощів, духовної опори, заспокоєння, регуляція емоцій
4	Народні ігри та забави	Рухливі, сюжетно-рольові ігри, козацькі забави	Зняття психоемоційної напруги, розвиток соціальних, комунікативних навичок, взаємодопомоги, колективної підтримки, соціальної адаптації, культивування позитивних емоцій
5	Традиції, звичаї, свята, обрядові елементи	Родинно-побутова, календарна обрядовість	Відчуття психологічної безпеки, зв'язку поколінь, стабільності, приналежності до спільноти, внутрішньої опори, довіри до навколишнього світу, зміцнення культурної ідентичності, адаптація до змінених життєвих обставин

6	Декоративно-ужиткове мистецтво й ремесла	Вишивка, писанкарство, гончарство, витинанка, лялька-мотанка	Арттерапевтичний, медитативний ефект; самовираження, саморегуляція, зниження стресу, внутрішньої напруги
7	Народна символіка	Символ дому, землі, роду	Внутрішня опора, емоційна рівновага, психологічна стійкість, відчуття єдності, захищеності
8	Народна мораль	Етичні норми спільноти, добро, взаємопоміч, гідність, справедливість	Зміцнення внутрішніх переконань, розвиток моральної стійкості, впевненості, духовне утвердження, віра в добро, оптимізм

Підсумовуючи зазначимо, що навчальна дисципліна «Етнопедагогіка України» є важливим ціннісно-психологічним ресурсом системи психологічної підтримки в умовах кризових змін, оскільки сприяє зміцненню внутрішньої стійкості особистості, почуття безпеки, захищеності, віри у свої сили. Використання засобів народної педагогіки дозволяє опиратися на культурно зумовлені механізми подолання психотравмуючих ситуацій, зменшення наслідків тривожних переживань, забезпечує гуманістичний характер психологічного супроводу, а також створює підгрунтя для формування готовності майбутніх фахівців до роботи з дітьми, які зазнали впливу воєнних травм.

Висновки

Виховання підростаючого покоління постає визначальним чинником розвитку Української держави. Її майбутнє значною мірою залежить від того, наскільки національно усвідомленими, патріотичними, духовно зрілими й відповідальними будуть її громадяни. У цьому контексті філософія україноцентризму, українолюбства, українського патріотизму набуває особливої ваги. Ця філософія закладена у змісті навчальної дисципліни «Етнопедагогіка України», яка систематизує національні педагогічні традиції, моральні та духовні цінності українського народу і формує у майбутніх учителів початкової школи здатність інтегрувати ці цінності в освітній процес. В умовах соціальної нестабільності, воєнних викликів та трансформації ціннісних орієнтирів суспільства українська етнопедагогіка виступає ефективним засобом формування у майбутніх учителів початкових класів національної ідентичності, патріотизму, громадянської

відповідальності, професійної компетентності, необхідних для здійснення якісної професійної діяльності. Зміст дисципліни сприяє усвідомленню майбутніми педагогами особливостей виховання дітей молодшого шкільного віку на засадах народної педагогіки з урахуванням вікових, психологічних та емоційних потреб учнів, що дозволяє забезпечити гуманістичний, дитиноцентричний та культуровідповідний характер освітнього процесу в сучасній початковій школі.

Осмислення етнопедагогічної спадщини крізь призму сучасних викликів створює можливості для поєднання традиційних виховних цінностей із інноваційними педагогічними технологіями. Це сприяє формуванню у майбутніх фахівців здатності до творчого застосування знань у педагогічної діяльності, рефлексії та професійного саморозвитку. Включення навчальної дисципліни «Етнопедагогіка України» до освітніх програм спеціальності «Початкова освіта» підсилює виховну складову професійної підготовки педагогів, які орієнтовані на формування в молодших школярів базових цінностей, національної самосвідомості та життєвих компетентностей відповідно до потреб українського суспільства.

Подальші наукові пошуки доцільно спрямувати на системне вдосконалення методичного інструментарію викладання етнопедагогіки в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Це передбачає наукове обгрунтування та розроблення цілісних, методично виважених і практично орієнтованих моделей реалізації ціннісно-виховного потенціалу етнопедагогіки в освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти. Особливої актуальності набуває адаптація змісту навчальної дисципліни до сучасних умов кризового й посткризового розвитку українського суспільства, що характеризується посиленням соціокультурних викликів, трансформацією освітніх пріоритетів і зростанням потреби у формуванні національної ідентичності, громадянської стійкості та духовно-моральних цінностей молодших школярів. У цьому контексті перспективним є міждисциплінарний підхід, який забезпечує інтеграцію ідей народної педагогіки із новітніми освітніми стратегіями та практиками.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Ващенко Григорій. (1994). Виховний ідеал. Полтава : Полтавський вісник, 191.
2. Виховання духовності особистості : навчально-методичний посібник (2013). [М. Й. Боришевський, Л. І. Пилипенко, О. І. Пенькова та ін.] ; за заг. ред. М. Й. Боришевського. Кіровоград : Імекс-ЛТД,104.
3. Вишневський Омелян. (2010) Український виховний ідеал і національний характер (витоки, деформації і сучасні виклики). Дрогобич: видавець Святослав Сурма, 160.
4. Бех І. Д. (2018). Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ-Чернівці: Букрек, 320.
5. Драгоманов Михайло. (1991). Антракт з історії українофільства (863-1872). Вибране. К., 229-237.
6. Етнопедагогіка – українознавство. (2015). Термінологічний словник. Начальний посібник / Уклад. Л. В. Мафтин. Чернівці: Технодрук, 276.
7. Кіт Г. Г. (2010). Етнопедагогічні засади сучасної виховної системи в Україні. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, *26*, 302-307.
8. Кононенко П.П. (2006). Національна ідея, нація, націоналізм: Монографія. К. : МАЦП; Міленіум, 358.
9. Мафтин Лариса. (2022). Виховні ідеали української етнопедагогіки та їх роль в освітньому середовищі НУШ. *Педагогічний поступ:* зб. матеріалів IX Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Нова українська школа: теорія та практика» (Луцьк, 17-18 листопада 2022 р.) / За аг. ред. проф. Пріми Р.М. Луцьк : ФОП Мажула Ю.М., 2022, 99 - 102.
10. Мафтин Лариса. (2025). Навчальний курс «Етнопедагогіка України» у системі підготовки майбутніх учителів початкових класів. Трансформація початкової освіти в епоху змін: виклики та можливості: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, присвяченої пам'яті професора Івана Руснака, м. Чернівці, 1 травня 2025 року / за наук. ред. д. пед. наук С.З. Романюк. Чернівці: Чернівец. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 152-156.
11. Мафтин Л. В., & Білоус О. В. (2022.) Етнопедагогіка України: методичні рекомендації до вивчення курсу. Чернівці: Чернівец. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 82.

12. Мафтин Лариса. (2022). Роль курсу «Етнопедагогіка України» у фаховій підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Стратегії модернізації педагогічної освіти в Україні та країнах Європейського Союзу* : Матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції, м. Чернівці, 20-21 жовтня 2022 року / за наук. ред. д. пед. наук С.З. Романюк. Чернівці: Чернівец. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 86-92.

13. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. (2017). Київ: ТОВ «Видав. дім «Плеяди», 206.

14. Новий тлумачний словник української мови: у 4-х т. (1999). / укладачі В. В. Яременко, & О. М. Сліпушко, Т.3, К.: Аконіт, 654-661.

15. Олексюк О. М. (2022). Національна ідентичність в університетській культурі: зовнішні виклики та внутрішні резерви. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика : збірник наукових праць*, 2 (104), 75-83.

16. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей. (2018). Київ, 40. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://ipv.org.ua/prohrama-nova-ukrainska-shkola/ (дата звернення 29.12 2025 р.).

17. Руденко Юрій.(2003). Основи сучасного українського виховання. К. : Видавництво імені Олени Теліги, 328.

18. Савченко О. Я. (2007). Виховний потенціал початкової освіти. К.:СПД «Цудзинович Т.І.», 204.

19. Сірополко С. О. (2001). Історія освіти в Україні. Підготував Ю. Вільчинський. 2-ге вид. Львів: Афіша, 664.

20. Словник юридичних термінів / В. Д. Гапотій, & М. В. Васильєва, & М. О. Сємко. Х. : Видавництво «Лідер», 2018, 218.

21. Стельмахович М. Г. (1998). Незалежній Україні автентичну українську педагогіку. *Вісник Прикарпатського університету. Серія педагогічних наук.* Івано-Франківськ: Плай, Вип.1,3-10.

22. Стельмахович М. Г. (1997). Українська народна педагогіка : Навч. посібн. К.:ІЗМН, 232.

23. Сухомлинський В.О. (1977). Шматок хліба. Вибрані твори: У 5-ти т. Т. 5. К.: Рад. школа, 308-316.

24. Сухомлинський В.О. (1976). Як виховати справжню людину. Вибрані твори: У 5-ти т. Т.2. К.: Рад. школа, 149-418.

25. Утвердження української національної та громадянської

ідентичності: монографія / К. Журба, & І. Бех, & С. Бойко, & В. Євтушок, & С. Гаряча та ін; за заг. ред. К. Журба, & О. Рейпольська. Київ : «Компрінт», 2024, 232.

26. Указ Президента України № 130/2021 від 30.03.21 року «Про національну молодіжну стратегію до 2030 року». Електронний ресурс. Режим доступу: https://osvita.ua/legislation/tag-strategichniplany/list/40/

27. Філіпчук Г.Г. (2014). Духовне й національно-культурне у змісті освіти. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання.* Вип. 1-2, 3-18.

Наталя НІКУЛА, кандидат педагогічних наук, доцент, асистент кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна
ORCID: 0000-0002-5696-0401

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ УНІВЕРСИТЕТУ

У дослідженні висвітлено теоретичні засади формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів з урахуванням сучасних тенденцій розвитку педагогічної науки та освітніх трансформацій. Обґрунтовано науково-методологічні підходи до її формування, а також здійснено аналіз структури й змісту цього феномена. Визначено ключові компоненти методичної компетентності: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-творчий і рефлексивно-оцінювальний.

Запропоновано цілісну систему формування методичної компетентності в умовах університетської освіти, що охоплює чотири взаємопов'язані блоки: цільовий, теоретико-методологічний, змістово-діяльнісний та аналітико-результативний. Також конкретизовано організаційно-педагогічні умови, які сприяють ефективному впровадженню та функціонуванню цієї системи в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

The study highlights the theoretical principles of the formation of methodological competence of future primary school teachers, taking into account modern trends in the development of pedagogical science and educational transformations. Scientific and methodological approaches to its formation are substantiated, and the structure and content of this phenomenon are analyzed. The key components of methodological competence are identified: value-motivational, cognitive-activity, personal-creative and reflective-evaluative.

A holistic system for the formation of methodological competence in university education is proposed, which includes four interrelated blocks: target, theoretical-methodological, content-activity and analytical-resultative. The organizational and pedagogical conditions that contribute to the effective implementation and functioning of this system in the educational environment of a higher education institution are also specified.

Вступ

Сучасні трансформаційні процеси в системі вищої педагогічної освіти України зумовлюють сьогодні підвищення вимог до професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів НУШ. У центрі уваги освітньої політики та науково-методичних досліджень перебуває проблема формування в них методичної компетентності як ключової складової професійної готовності до реалізації Державного стандарту початкової освіти та Концепції «Нова українська школа». У цих умовах саме університетський освітній простір має забезпечувати цілісний, науково обґрунтований та практично спрямований процес фахової підготовки, що вимагає оновлення теоретико-методологічних підходів.

Актуальність обраної теми посилюється необхідністю забезпечення високого рівня методичної культури майбутніх педагогів, здатності застосовувати інноваційні технології навчання, проєктувати освітній процес, реалізовувати компетентнісний і діяльнісний підходи. Крім того, виклики сучасної школи, зокрема цифровізація освіти, інклюзивні та інтегративні тенденції, зростання ролі вчителя як фасилітатора й дизайнера освітнього середовища, потребують нового погляду на методичну підготовку студентів педагогічних спеціальностей. Це зумовлює необхідність переосмислення змісту, структури й організації професійно-методичної підготовки у ЗВО.

Визначені суперечності між сучасними вимогами до професійної діяльності вчителя початкової школи та реальним станом його методичної підготовки в університеті, а також потреба в науково обґрунтованих теоретико-методологічних засадах формування методичної компетентності майбутніх учителів, підтверджують актуальність обраної проблематики та необхідність її подальшого наукового дослідження.

Проблематика, що досліджується, отримала наукове висвітлення у таких напрямах: професійну підготовку майбутнього вчителя досліджено С. Гончаренком, О. Дубасенюк, А. Кузьмінським, О. Кучерявим, Н. Ничкало, В. Чайка та ін.; проблематика теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи є предметом наукового інтересу багатьох дослідників. Зокрема, вагомий внесок у її розроблення здійснили О. Біда, Л. Онищук, О. Савченко, Л. Хомич, І. Шапошникова та інші. Водночас окремі аспекти професійної підготовки майбутніх педагогів у контексті сучасних освітніх трансформацій і концепції Нової української школи розглядають також такі сучасні науковці, як Н. Бібік, О. Пометун, І. Зязюн, В. Кремень, С. Сисоєва та ін. Поняття педагогічної компетентності висвітлено в працях В. Бондара, Н. Глузман, Р. Гуревича та ін. Теоретичні аспекти методичної компетентності, як складової професійної компетентності педагогів досліджували О. Жигайло, С. Скворцова, Н. Тарасенко та ін.

Незважаючи на наявність значної кількості наукових праць, проблема формування методичної компетентності у майбутніх учителів початкових класів у контексті цілісного освітнього простору університету досі залишається недостатньо розробленою. Відсутність усталеної теоретико-методологічної моделі, комплексних механізмів її реалізації та критеріїв оцінювання рівня сформованості компетентності свідчить про наявний науковий і практичний запит.

1. Формування методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах реформування освіти: теоретичний вимір

Сучасний етап розвитку освітньої системи України позначений інтенсивними трансформаційними процесами, зумовленими як реформуванням галузі, так і функціонуванням освіти в умовах воєнних викликів. Це актуалізує перед педагогічною наукою та освітньою практикою нові завдання, що пов’язані з оновленням змістового наповнення освіти, переосмисленням підходів до навчання та впровадженням інноваційних форм і методів організації освітнього процесу.

У цих умовах особливогоизначення набуває роль учителя як ключового суб'єкта реалізації освітніх змін. Саме педагог забезпечує практичне втілення реформ, адаптуючи їх до реалій сучасного освітнього середовища. Відтак сучасний учитель має не лише володіти системними теоретичними знаннями, а й демонструвати високий рівень професійної майстерності, гнучкість мислення, здатність до інноваційної діяльності та безперервного саморозвитку.

Важливим є також усвідомлення педагогом ролі освіти як провідного чинника суспільного поступу та інтеграції у світовий культурно-освітній простір. Учитель виступає не лише транслятором знань, а й носієм цінностей, провідником культурних традицій і водночас агентом змін, який сприяє формуванню гармонійно розвиненої особистості. У цьому контексті особливого значення набувають сформованість професійної культури та високий рівень методичної компетентності, що забезпечують ефективне виконання педагогом завдань, визначених сучасним суспільством.

Відтак проблеми, пов'язані з підготовкою майбутніх учителів, і надалі залишаються важливими як для науковців, так і для практиків освіти.

Досліджуючи питання формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, вважаємо за доцільне проаналізувати науково-педагогічні джерела та нормативно-правові документи освітньої сфери України. Це дасть змогу виявити й узагальнити погляди науковців, педагогів-практиків та організаторів освіти щодо сутності процесу формування професійної компетентності учителів загалом і методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів зокрема.

У довідкових виданнях термін «формування» трактується як: «дія, пов'язана з наданням певних рис, властивостей чи завершеної форми; вироблення у когось окремих якостей чи характерних рис; створення чогось шляхом надання структури, організації чи визначеності» (Бусел, 2009, с. 1329).

У педагогічному контексті «формування» розуміють як: «процес цілеспрямованого педагогічного впливу на здобувача освіти, спрямований на розвиток у нього необхідних

особистісних якостей – світогляду, знань, умінь, уваги та ціннісних орієнтацій» (Дубічинський, 2008).

На думку Л. Лук'янової та О. Аніщенко (2014), процес формування особистості слід розглядати як багатовимірне становлення людини, що відбувається під впливом виховання і загального розвитку та виступає цілеспрямованим процесом соціалізації. Учені зазначають, що цей процес має відносно завершений характер, однак така завершеність є умовною і не виключає подальшого особистісного зростання (с. 97).

Розглянемо питання формування компетентності вчителів крізь призму теоретичних положень і поглядів вітчизняних та зарубіжних науковців.

Видатний педагог періоду Просвітництва Я. Коменський, характеризуючи вимоги до особистості та професійної діяльності вчителя, підкреслював необхідність його високої освіченості, чесності, моральної стійкості, безперервного навчання впродовж життя та постійного духовно-морального вдосконалення. Хоча педагог прямо не вживає термін «компетентність вчителя» однак, він фактично описує її складові: достатній рівень знань, умінь і навичок, орієнтацію на загальнолюдські цінності та прагнення до саморозвитку (Левківський, 2011).

Й. Песталоцці, визначаючи ключові якості педагога — любов до дітей, мудрість, оптимізм — також не подає їх у контексті професійної чи методичної компетентності, проте акцентує на важливості особистісної її складової. Крім того, його твердження про те, що вчитель має глибоко знати свій предмет і вміти доступно його викладати, розкриває ще одну важливу компоненту – володіння методикою та здатність ефективно застосовувати її в практичній діяльності.

А. Дістервег у своїй педагогічній спадщині підкреслює, що вчитель має ґрунтовно володіти змістом навчального матеріалу, а також формами й методами його подання. На нашу думку, такі погляди свідчать про важливість розвитку когнітивного та праксеологічного компонентів методичної компетентності педагога. Учений також звертає увагу на необхідність постійної самоосвіти та критичного переосмислення власних педагогічних методів. Спираючись на ці положення, можемо виділити таку

складову компетентності як здатність до рефлексії та самовдосконалення (Кравець, 1996).

Аналізуючи виховну діяльність учителя Ф. Ніцше зазначає, що педагог має бути творцем цінностей, володіти ораторською майстерністю та емпатією. На нашу думку, такі риси становлять основу особистісної складової методичної компетентності вчителя. Важливою є й думка філософа про те, що педагог повинен характеризуватися високою майстерністю, культурністю та широкою освіченістю, що є важливими елементами його методичної компетентності.

Вітчизняний педагог К. Ушинський підкреслював, що вчителю недостатньо лише «знати, чого навчати», він також має розуміти «як навчати», володіти принципами, методами та прийомами навчання. Це свідчить про необхідність формування такої складової методичної компетентності, як ґрунтовне знання предмета й методики його викладання. Дослідник також наголошував на важливості саморозвитку та постійного самовдосконалення педагога (Зайчекно, 2010).

Потребу у формуванні компетентності вчителя відзначав і В. Сухомлинський, стверджуючи: «Освіченість, яку ми даємо молодому поколінню, вимагає… великої людської культури» (с. 203). Учений надавав особливого значення особистості педагога, який має бути моральним взірцем для учнів, уособлювати загальнолюдські якості та цінності — що, на нашу думку, становить основу його методичної культури та компетентності. Важливою для Сухомлинського була також діяльнісна складова педагогічної роботи: професійна майстерність, уміння доступно подавати навчальний матеріал, здатність аналізувати й удосконалювати власну педагогічну практику.

М. Пирогов підкреслює важливість для вчителя постійної самоосвіти, творчого підходу до професійної діяльності та регулярного обміну педагогічним досвідом. Хоча дослідник прямо не говорить про формування педагогічної чи методичної компетентності, у його поглядах чітко простежуються її ключові компоненти: когнітивний, діяльнісний та особистісно-творчий (Левківський, 2011).

У працях філософів, психологів та педагогів питання компетентності вчителя порушується в різних контекстах. Проте як

самостійний об'єкт системних наукових досліджень вона почала розглядатися лише наприкінці XX століття. У сфері педагогіки з'явилися наукові розвідки, спрямовані на вивчення загальнотеоретичних засад становлення педагогічної та професійно-педагогічної компетентності. Одна з провідних дослідниць компетентнісного підходу в українській освіті Н. Бібік у своїх працях обґрунтовує сутність компетентності як інтегрованої характеристики особистості педагога, що поєднує знання, уміння, цінності та здатність діяти в професійних ситуаціях. Значну увагу науковиця приділяє проблемі формування професійних компетентностей учителів у контексті модернізації сучасної школи. О. Пометун зробила значний внесок у розроблення теорії компетентнісного навчання. Дослідниця визначає педагогічну компетентність як поєднання професійних знань та здатності застосовувати їх у практичній діяльності. Вона пропонує модель компетентнісно орієнтованого освітнього процесу та окреслює вимоги до професійних компетентностей учителя в умовах Нової української школи. О. Савченко зосереджує свої наукові пошуки на проблемах професійної майстерності й методичної підготовки вчителя початкової школи. У працях дослідниці обґрунтовано структуру професійної компетентності педагога, яка включає методичну, дидактичну, комунікативну та рефлексивну компоненти. Вона підкреслює значення професійної компетентності як чинника підвищення ефективності навчання молодших школярів. І. Зязюн є засновником української наукової школи педагогічної майстерності. У його працях професійна компетентність розглядається як інтегративна якість педагога, що поєднує професійні знання, педагогічні вміння, культуру мислення, моральні цінності та здатність до творчої педагогічної діяльності. Учений запропонував концепцію педагогічної культури й майстерності як ключових детермінант професійного розвитку вчителя. О. Дубасенюк вивчає особливості становлення професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів у закладах вищої освіти. Науковиця обґрунтовує педагогічні умови ефективного формування компетентностей, визначає структуру методичної та загальнопрофесійної підготовки майбутнього педагога та підкреслює роль рефлексії у професійному розвитку (Дубасенюк, Семенюк, & Антонова, 2003). Л. Хоружа зосереджується на вивченні професійної культури та компетентності педагога в контексті гуманізації освіти. Авторка аналізує компетентність як категорію, що поєднує

професійну ерудицію, педагогічну етику, комунікативну майстерність та здатність до інноваційної діяльності вчителя.

У програмному документі «Біла книга національної освіти України» (2010) акцентовано увагу на потребі виховання особистості нового типу — компетентної, відкритої до інновацій та здатної до продуктивної діяльності в умовах динамічних суспільних змін (с. 9). У цьому контексті особлива місія покладається на вчителя, якого В. Кремінь розглядає як провідного суб'єкта освітніх перетворень. Учений підкреслює, що ефективність професійної діяльності педагога визначається рівнем його педагогічної компетентності, яка виявляється у гуманістично орієнтованому ставленні до дитини, розвиненому психолого-педагогічному мисленні, ґрунтовній освіченості, здатності працювати зі змістом освіти та сучасними освітніми технологіями, творчому потенціалі, культурі професійної поведінки й умінні здійснювати саморегуляцію власної діяльності (с. 13).

Окреслені положення мають важливе значення для нашого дослідження, оскільки дозволяють конкретизувати сутність і структуру методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Зокрема, вони дають підстави виокремити такі її складники, як ціннісно-світоглядні орієнтації, професійно значущі особистісні якості, рівень педагогічної майстерності та компетентності, здатність до методичної творчості, а також уміння здійснювати рефлексію й забезпечувати безперервний професійний саморозвиток.

За словами Генерального директора ЮНЕСКО Федеріко Майора, місія вищої освіти полягає не лише в передачі знань, а й у підготовці громадян на засадах аксіологічного та компетентнісного підходів, здатних самостійно мислити та сприймати культурні відмінності як можливість для плідного діалогу, а не як загрозу (Розвиток сучасної освіти: Кремень, Сухомлинська, Бех, Огнев'юк, Ткаченко, Саух, 2011, с. 28). Ці положення безпосередньо стосуються підготовки вчителів та формування їх професійної культури і педагогічної компетентності на етапі навчання у вищій школі.

Як зазначав Генеральний директор ЮНЕСКО Федеріко Майор, призначення вищої освіти не обмежується передачею знань, а передбачає формування особистості громадянина на засадах ціннісного та компетентнісного підходів. Йдеться про

підготовку людей, здатних до самостійного мислення, відкритих до різноманіття культур і спроможних сприймати відмінності не як виклик, а як ресурс для конструктивного міжкультурного діалогу (Розвиток сучасної освіти…, 2011, с. 28).

Зазначені ідеї є особливо значущими у контексті професійної підготовки майбутніх учителів, адже саме в умовах вищої школи закладаються основи їхньої професійної культури, педагогічної майстерності та компетентності, що визначають ефективність подальшої освітньої діяльності.

Освітній простір України, зокрема система початкової освіти, перебуває в стані динамічних змін, зумовлених активним реформуванням галузі. Протягом останніх років відбулося суттєве оновлення змісту та організації освіти на всіх рівнях: розроблено нове покоління навчальних програм і підручників, розширено практику інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами, запроваджено профілізацію старшої школи, модернізовано підходи до оцінювання навчальних досягнень учнів, зокрема через удосконалення системи зовнішнього незалежного оцінювання.

Паралельно здійснюється цифрова трансформація освіти: заклади загальної середньої та професійно-технічної освіти оснащуються сучасною комп'ютерною технікою, розширюється доступ до інтернет-ресурсів і цифрових платформ. У сфері вищої освіти послідовно впроваджуються європейські стандарти, зокрема ідеї Болонського процесу, а також розбудовується система внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності й освітніх програм.

Усі ці зміни зумовлюють зростання вимог до професійної підготовки майбутнього вчителя. Сучасний педагог має володіти розвиненою культурою професійної компетентності, бути готовим до інноваційної діяльності, гнучко реагувати на освітні виклики та ефективно реалізовувати реформи, демонструючи високий рівень педагогічної культури, професіоналізму й конкурентоспроможності як у національному, так і в європейському освітньому просторі.

Задля обґрунтування необхідності формування методичної компетентності майбутніх учителів доцільно звернутися до аналізу чинної нормативно-правової бази у сфері освіти України.

Зокрема, у Законі України «Про освіту» (2017) акцентовано увагу на обов'язку педагога забезпечувати безперервне професійне зростання, удосконалювати педагогічну майстерність і розвивати власну компетентність упродовж усього періоду професійної діяльності.

У цьому контексті формування професійної, зокрема методичної, компетентності розглядається як невід'ємна складова підготовки майбутнього вчителя. Відповідно до положень Закону, освіта постає ключовим чинником інтелектуального, духовного, культурного, соціального та економічного розвитку суспільства і держави, що зумовлює підвищені вимоги до якості підготовки педагогічних кадрів.

Пріоритетною метою освітньої діяльності визначено всебічний розвиток особистості, розкриття її інтелектуального та фізичного потенціалу, формування морально-етичних цінностей, розвиток творчих здібностей і збагачення культурного досвіду громадян. У зв'язку з цим сучасний учитель має бути не лише носієм знань, а й фасилітатором освітнього процесу, здатним ефективно організовувати навчальну діяльність, застосовувати інноваційні методики та забезпечувати особистісно орієнтований підхід до навчання.

Розглядаючи вимоги до сучасного педагога, варто підкреслити, що питання формування його професійної компетентності знайшло відображення і в Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020). У цьому нормативному документі вчитель характеризується як висококваліфікований фахівець із належним рівнем освіти, сформованими культурними та моральними цінностями, який володіє професійною підготовкою і здійснює педагогічну діяльність із орієнтацією на якість та результативність. Окремо наголошується на важливості фізичного і психічного стану педагога, що забезпечує можливість ефективного виконання ним професійних обов'язків у закладах загальної середньої освіти.

Такий підхід дозволяє розглядати компетентність учителя як інтегративну характеристику, що поєднує різні аспекти його професійної готовності. У цьому контексті доцільно виокремити основні складові методичної компетентності, зокрема когнітивну (система професійних знань і розуміння освітніх процесів),

ціннісну (педагогічні орієнтири, мотивація та професійні переконання) та особистісну (індивідуальні якості, здатність до саморозвитку, рефлексії та творчого підходу до організації навчання).

Крім того, сучасні вимоги до вчителя передбачають його готовність до інноваційної діяльності, використання цифрових технологій та впровадження компетентнісно орієнтованого навчання, що ще більше підсилює значущість сформованої методичної компетентності як ключової умови успішної професійної реалізації педагога.

У Професійному стандарті вчителя початкових класів (2020) значна увага приділяється предметно-методичній компетентності вчителя початкових класів. Вона визначається як інтегрована здатність педагога реалізовувати зміст освітніх галузей початкової освіти на основі ґрунтовних фахових знань і володіння ефективними методиками навчання молодших школярів. Її сутність полягає у поєднанні змістового, діяльнісного та технологічного компонентів, що забезпечують організацію результативного навчального процесу відповідно до концептуальних засад Нової української школи (Міністерство розвитку економіки, … України, 2020).

Передусім, предметно-методична компетентність охоплює знання змісту всіх освітніх галузей, представлених у навчальному плані початкової школи: мовно-літературна, природнича, математична, громадянська та історична, мистецька, технологічна, соціальної та здоров'язбережувальної. У професійному стандарті наголошується, що вчитель повинен не лише володіти теоретичними основами цих галузей, а й розуміти логіку їх інтеграції, міжпредметні зв'язки та особливості формування ключових компетентностей у дітей 6–10 років.

Важливою складовою є методична грамотність, яка передбачає здатність обирати, обґрунтовувати та ефективно застосовувати сучасні методи, прийоми й технології навчання. Професійний стандарт визначає необхідність володіння педагогом такими методиками, як діяльнісний та компетентнісний підходи, навчання через дослідження, формувальне оцінювання, диференціація й індивідуалізація. Знання методики викладання кожної предметної лінії має бути доповнене умінням адаптувати

дидактичні засоби з урахуванням навчальних потреб, вікових і психологічних особливостей молодших школярів.

Важливе місце у структурі предметно-методичної компетентності займає інтегрована організація навчання, що відображає ключові положення Державного стандарту початкової освіти та Концепції НУШ. Учитель повинен уміти проектувати й реалізовувати інтегровані уроки, використовувати міжгалузеві завдання, застосовувати інтерактивні форми організації навчальної діяльності. Це потребує здатності до методичного моделювання, творчого добору змісту навчального матеріалу, гнучкого поєднання різних освітніх ресурсів.

У професійному стандарті підкреслюється також значущість умінь планувати, організовувати та оцінювати освітній процес. Предметно-методична компетентність включає здатність учителя розробляти календарно-тематичне та поурочне планування, створювати навчальні матеріали відповідно до очікуваних результатів навчання, здійснювати формувальне й підсумкове оцінювання, застосовувати інструменти моніторингу навчального поступу учнів (Міністерство розвитку економіки, …, України, 2020).

Окрему увагу приділено використанню сучасних освітніх технологій і цифрових ресурсів. Учитель має вміти добирати електронні освітні засоби, організовувати інтерактивне навчання, створювати цифрові навчальні матеріали, впроваджувати технології змішаного навчання та забезпечувати інформаційну безпеку молодших школярів.

Суттєвим критерієм сформованості предметно-методичної компетентності є здатність до рефлексії та самовдосконалення: аналізу результатів власної педагогічної діяльності, корекції методичних підходів, упровадження інноваційних технологій, участь у методичній роботі та професійних спільнотах.

Таким чином, професійний стандарт визначає предметно-методичну компетентність учителя початкових класів як багатовимірне професійне утворення, що об’єднує знання змісту початкової освіти, володіння ефективними методиками навчання, здатність до інноваційної та інтегрованої педагогічної діяльності. Вона виступає ключовим чинником забезпечення якості освіти у початковій школі та формує фундамент для

успішного навчального розвитку молодших школярів (Міністерство розвитку економіки, …, України, 2020).

Концепція Нової української школи (2016) визначає стратегічні орієнтири модернізації освіти та окреслює нові вимоги до професійної діяльності вчителя в умовах освітніх трансформацій. Документ, розроблений за ініціативи Міністерства освіти і науки України, акцентує увагу на зміні ролі педагога — від транслятора знань до організатора та фасилітатора навчального процесу.

У межах цієї концепції підкреслюється, що діяльність учителя не зводиться лише до проведення уроку, а передбачає активну співпрацю з учнями, спільне конструювання знань і створення освітнього середовища, орієнтованого на потреби дитини. Такий підхід вимагає від педагога володіння різноманітними методами і прийомами навчання, здатності стимулювати пізнавальну активність учнів, використовувати інноваційні та цифрові технології, а також реалізовувати діяльнісний і компетентнісний підходи в початковій школі.

Відповідно, реалізація ідей Нової української школи актуалізує проблему розвитку методичної компетентності вчителя, яка забезпечує ефективну організацію освітнього процесу, сприяє досягненню очікуваних результатів навчання та формуванню ключових компетентностей учнів.

У Концепції Нової української школи підкреслюється, що ефективний учитель як професіонал здатний вирішувати широкий спектр завдань, пов'язаних із забезпеченням якості освітнього процесу, налагодженням продуктивної взаємодії з учнями та співпрацею з педагогічним колективом і адміністрацією закладу освіти. При цьому наголошується, що справжній фахівець — це педагог, який глибоко знає свій предмет, відчуває покликання до професії та вміє якісно й творчо організувати навчання (Нова українська школа, 2016, с. 16).

З огляду на це особливої значущості набувають такі складові методичної компетентності вчителя початкових класів, як методична підготовленість і майстерність, розвинені комунікативні вміння, а також організаторські здібності, що забезпечують ефективне управління освітнім процесом.

Водночас ідея про вчителя як творчого, відповідального фахівця, який постійно працює над власним професійним

зростанням, дозволяє виокремити особистісно-творчий компонент методичної компетентності. Він охоплює здатність педагога до саморозвитку, рефлексії, критичного осмислення власного досвіду та безперервного самовдосконалення в умовах динамічних освітніх змін.

У Концепції «Нова українська школа» (2016) також наголошується на розширенні професійної автономії вчителя, зокрема у виборі освітніх програм, підручників, методів, стратегій і засобів навчання (с. 16). За таких обставин особливого значення набуває здатність педагога ефективно орієнтуватися в сучасному навчально-методичному просторі, здійснювати свідомий і обґрунтований відбір дидактичних ресурсів та інструментів відповідно до освітніх цілей і потреб учнів.

У зв'язку з цим актуалізується необхідність розвитку методичної грамотності та сформованості методичного мислення вчителя, які виступають базовими компонентами його методичної компетентності та забезпечують здатність до гнучкого, творчого й результативного здійснення педагогічної діяльності.

У сучасних умовах оновлення шкільної освіти значна увага приділяється мотивації педагогів, однак така мотивація найчастіше має зовнішній характер і визначається переважно матеріальними стимулами (Нова українська школа, 2016). На наш погляд, для розвитку методичної компетентності майбутнього вчителя важливо сформувати стійку внутрішню мотивацію, яка включає спрямованість на професійно-методичну діяльність, зацікавленість у досягненні успіху, потребу в самореалізації та самоутвердженні у професійно-методичній сфері. Вважаємо, що формування такої мотивації має бути одним із ключових завдань професійної підготовки майбутніх учителів, адже саме під час навчання закладаються основні мотиви та інтереси, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю. Крім того, реформаційні процеси торкнулися й системи вищої освіти, зокрема підготовки педагогічних кадрів, які після вступу в професію повинні відповідати сучасним вимогам суспільства та тенденціям історико-культурного розвитку.

Отже, теоретичний аналіз проблеми формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів дає підстави стверджувати, що постать педагога та особливості його

професійної діяльності традиційно перебувають у фокусі уваги педагогічної науки і практики. Водночас у різні історичні періоди розвитку педагогічної думки підходи до розуміння сутності та змісту методичної компетентності змінювалися, відображаючи актуальні суспільні запити та освітні пріоритети. Зі зростанням вимог до професії вчителя ця проблема набувала дедалі більшої значущості та ставала об'єктом ґрунтовніших наукових досліджень.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки питання компетентності, зокрема методичної, отримало більш системне й чітке осмислення. Воно охоплює визначення її сутнісних характеристик, структурних компонентів, змістового наповнення, а також обґрунтування ефективних форм, методів і технологій її формування та розвитку. Разом із тим проблема цілісного формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів саме в умовах університетської освіти залишається недостатньо дослідженою та потребує подальшого наукового опрацювання.

Проведений аналіз сучасної нормативно-правової бази у сфері освіти підтверджує, що методична компетентність є однією з ключових передумов успішної професійної діяльності педагога початкової школи. Її формування постає як актуальне науково-практичне завдання, оскільки її структурні компоненти узгоджуються з вимогами, які сучасне суспільство висуває до вчителя, і відображені в чинних законодавчих та концептуальних документах у галузі освіти.

Формування методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах університетської освіти доцільно трактувати як цілеспрямований педагогічний процес впливу на особистість, спрямований на розвиток її ціннісних орієнтацій, професійно значущих якостей, а також на оволодіння системою знань, умінь і навичок, необхідних для успішного здійснення методичної діяльності. Цей процес є складним, багатоаспектним і динамічним, оскільки поєднує різні компоненти професійної підготовки майбутнього педагога. Він має організований і керований характер, передбачає поетапність, цілеспрямованість і орієнтацію на прогнозований результат, що виявляється у здатності майбутнього

вчителя ефективно реалізовувати професійно-методичні функції в сучасному освітньому середовищі.

2. Теоретико-методологічні засади формування методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах освітніх трансформацій

Будь-яке наукове дослідження потребує впорядкованої організації пізнавальної діяльності, чіткого окреслення цілей, завдань, а також визначення ефективних шляхів і засобів їх досягнення. Важливу роль у цьому відіграє методологія дослідження, яка розглядається як концептуальна основа наукового пізнання, що забезпечує системність і результативність вивчення явищ і процесів завдяки використанню загальнонаукових підходів, принципів і методів (Сисоєва, Кристопчук, 2013).

Як зазначає С. Гончаренко (2008), визначення методологічних засад є необхідною умовою ефективного планування та організації наукового пошуку, адже саме вони задають логіку дослідження, його структуру та спрямованість (с. 66).

Поняття «методологія» (від грец. *methodos* — спосіб, шлях пізнання; *logos* — учення, наука) тлумачиться як вчення про методи наукового пізнання і перетворення дійсності, а також як система підходів, принципів і методів, що застосовуються у межах певної науки з урахуванням специфіки об'єкта дослідження (Гончаренко, 2008).

Формуючи методологічну основу дослідження, ми орієнтувалися на необхідність визначення загальної стратегії наукового пошуку, осмислення досліджуваної проблеми крізь призму сучасних наукових підходів, критичного аналізу наявних теоретичних положень і практик, а також розроблення нових підходів до її розв'язання. У цьому контексті ми спиралися на загальноприйняту структуру рівнів методології, представлену в наукових працях С. Гончаренка (2008), що забезпечує цілісність і наукову обґрунтованість дослідження.

Філософський рівень методології у дослідженні формування методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах університетської освіти забезпечив можливість глибшого осмислення цього процесу крізь призму фундаментальних

філософських концепцій. Саме вони слугують підґрунтям для формування об'єктивного й цілісного уявлення про сутність і закономірності досліджуваного явища, дозволяючи розглядати його в широкому світоглядному контексті.

Зокрема, філософська *теорія пізнання* (гносеологія), представлена працями Т. Гоббса, Г. Гегеля, Г. Лейбніца, Дж. Локка та ін., що досліджує процеси пізнання, регулює закономірності та визначає форми й методи отримання наукових знань, зумовила використання відповідних методів наукового дослідження — аналізу та опрацювання філософської, психолого-педагогічної й методичної літератури, а також застосування емпіричних і теоретичних методів формування понятійного апарату.

Філософська *теорія цінностей* (аксіологія), яка розглядає природу цінностей, їх місце в реальності, взаємозв'язки між собою та їхній зв'язок із соціальними й культурними факторами, а також зі структурою особистості, у нашому дослідженні реалізується через застосування аксіологічного підходу до проблеми формування методичної компетентності в основі якого лежить система цінностей (Пазенок, 2008). Це дало змогу визначити ціннісно-мотиваційний компонент і систему особистісно-професійних цінностей учителя як один із структурних компонентів аналізованого явища.

Рівень загальнонаукової методології у межах нашого дослідження репрезентується застосуванням комплексу методологічних підходів, які забезпечують цілісне бачення об'єкта та дають змогу працювати з його узагальненою моделлю на всіх етапах наукового пошуку (Сисоєва, Кристопчук, 2013, с. 65). Такий підхід сприяє послідовності дослідження, логічній узгодженості його складових і науковій обґрунтованості отриманих результатів.

Обґрунтовуючи методологічні засади дослідження проблеми формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, ми виходили з положення про взаємодоповнюваність наукових підходів, їх здатність до інтеграції та забезпечення багатовимірного аналізу досліджуваного явища. Вибір відповідних підходів здійснювався з урахуванням сучасних тенденцій розвитку освіти, функціонального потенціалу кожного з них, складності та багатогранності об'єкта дослідження, а також специфіки його змісту.

У результаті концептуальну основу дослідження становлять компетентнісний, системний, особистісно-діяльнісний, культурологічний та аксіологічний підходи. Їх теоретичне осмислення дало змогу глибше розкрити сутність процесу формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, визначити її структурні компоненти, взаємозв'язки між ними, а також окреслити ефективні напрями її розвитку в умовах сучасного освітнього середовища.

Варто підкреслити, що в науковій літературі поняття «підхід» розглядається як методологічний інструмент, що визначає базові засади організації дослідження.

У межах нашого дослідження провідне значення має компетентнісний підхід як один із ключових орієнтирів сучасної педагогічної науки. Його теоретичні засади та практичні аспекти розкрито у працях українських учених, зокрема В. Бондаря, Р. Гуревича, А. Кузьмінського (2012), В. Кременя (2014), Л. Онищук (2016), О. Сухомлинської та інших дослідників.

З позицій компетентнісного підходу досліджуване явище розглядається як інтегративне утворення, що поєднує когнітивний (знаннєвий) і праксеологічний (діяльнісний) компоненти, а також передбачає визначення відповідних критеріїв і показників сформованості, зокрема рівня методичної компетентності та методичної майстерності майбутнього вчителя.

Сутність цього підходу полягає в орієнтації освітнього процесу на всебічний розвиток особистості майбутнього педагога, що охоплює не лише засвоєння теоретичних знань, а й формування професійних умінь, навичок, ціннісних установок і мотиваційної сфери, необхідних для ефективної педагогічної діяльності. У контексті формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів це означає органічне поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю, зокрема оволодіння вміннями проєктування, організації та реалізації освітнього процесу.

Водночас компетентнісний підхід акцентує увагу на розвитку здатності до педагогічної рефлексії, критичного аналізу власної діяльності, прийняття обґрунтованих професійних рішень і готовності діяти в умовах варіативності та невизначеності

сучасного освітнього середовища, що особливо актуально для підготовки вчителя нової генерації.

Системний підхід у межах нашого дослідження розглядається як методологічна основа, що дає змогу осмислити процес формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у освітньому просторі університету як цілісне, багатокомпонентне та взаємопов'язане явище. Такий підхід передбачає розгляд досліджуваного феномена не ізольовано, а в єдності його структурних елементів, зв'язків і функцій, що забезпечують його цілісність і динамічний розвиток.

Поняття «система» (від грец. *systema* — ціле, складене з частин) трактується як впорядкована сукупність взаємопов'язаних елементів, які утворюють єдине ціле завдяки їхній узгодженій взаємодії (Бусел, 2009, с. 1126). У цьому контексті формування методичної компетентності постає як складна педагогічна система, що включає цільові, змістові, процесуальні та результативні компоненти.

Методологічні засади системного підходу у педагогіці розробляли Ю. Биков, М. Каган та інші науковці, які підкреслювали його значення для виявлення цілісності досліджуваних явищ, аналізу їхньої внутрішньої структури та визначення механізмів взаємодії між складовими. Використання цього підходу дає змогу не лише встановити різноманітні типи зв'язків між елементами, а й інтегрувати їх у єдину теоретичну модель.

У свою чергу, побудова такої теоретичної системи спрямована на адекватне відображення сутності досліджуваного процесу та прогнозування його розвитку. Вона характеризується відносною стійкістю, здатністю до саморегуляції та адаптації до змін зовнішнього середовища, що особливо важливо в умовах динамічних освітніх трансформацій. Таким чином, застосування системного підходу дозволяє комплексно дослідити формування методичної компетентності майбутнього вчителя та обґрунтувати ефективні шляхи її розвитку.

Застосування системного підходу у вивченні формування методичної кмпетентності майбутнього вчителя почакових класів в освітньому просторі університету дозволило розкрити сутність об'єкта дослідження, його унікальні особливості серед інших подібних явищ, обумовлені його структурою, а також

визначити та підтвердити взаємозв'язок між рівнями та компонентами.

Відповідно до положень особистісно-діяльнісного підходу, формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів розглядається як процес становлення особистісного утворення, що відбувається у ході активної професійно-методичної діяльності. Такий підхід акцентує увагу на єдності особистісного розвитку та практичної діяльності майбутнього педагога. Як зазначає Я. Гаєвець, особистісний вимір цього підходу передбачає організацію освітнього процесу з урахуванням індивідуального досвіду здобувачів освіти, їхніх потреб, мотивів, ціннісних орієнтацій, інтересів і цілей (Гаєвець, 2012). Саме тому застосування цього підходу дозволило обґрунтувати зміст ціннісного, мотиваційного та особистісного компонентів методичної компетентності.

Культурологічний підхід, своєю чергою, зосереджує увагу на формуванні особистості вчителя як носія культури та провідника культурних цінностей. Його ідеї простежуються у працях класиків вітчизняної педагогічної думки, зокрема М. Драгоманова, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського. У сучасній педагогічній науці проблематика культурологічного підходу та розвитку професійної культури вчителя отримала подальше обґрунтування у дослідженнях І. Зязюна (2008), В. Кременя (2001), Г. Сотської (2012), Л. Хомич (2008; 2012), Л. Султанової (2012), Т. Шахрай (2012) та інших науковців.

Застосування культурологічного підходу в нашому дослідженні дає змогу розглядати методичну компетентність не лише як сукупність знань і вмінь, а як складову професійної культури вчителя, що відображає рівень його духовного розвитку, ціннісних орієнтацій та здатності до культуротворчої педагогічної діяльності.

Вважаємо, що культурологічний підхід базується на принципі культуровідповідності А. Дістервега, який наголошує на необхідності формувати особистість відповідно до вимог часу, середовища та суспільно-історичних умов, враховуючи досягнення культури та науки (Левківський, 2011).

Зазначений підхід орієнтує на розуміння змісту освіти не лише крізь призму традиційних категорій «знання» та «вміння»,

а значно ширше — через категорію «культура», зокрема такі її прояви, як професійна, педагогічна, інтелектуальна, моральна культура тощо. Така інтерпретація є особливо актуальною в сучасних умовах, коли освіта розглядається як складова культуротворчого процесу та важливий чинник особистісного розвитку.

У цьому контексті людина постає не лише як споживач культурних надбань, а як активний суб'єкт їх творення і переосмислення. Як підкреслює І. Княжева, особистість не просто засвоює культурні цінності, а й збагачує їх, трансформує та розвиває, і саме через цей процес відбувається її становлення та самореалізація (Княжева, 2014, с. 47).

Застосування культурологічного підходу у нашому дослідженні дає змогу розглядати методичну компетентність майбутнього вчителя не лише як сукупність професійних знань і вмінь, а як складне культурно зумовлене явище, що функціонує в широкому загальнокультурному контексті. У цьому вимірі особливого значення набуває ціннісна спрямованість освіти, яка визначає відбір і структурування її змісту з урахуванням культурних надбань людства, а також домінуючих ціннісних орієнтацій певного історичного етапу. Як зазначає О. Листопад, культурологічний підхід забезпечує нерозривний зв'язок особистості з культурою як системою цінностей, що зумовлює його тісну інтеграцію з аксіологічним підходом у межах педагогічних досліджень (Листопад, 2013).

Аксіологічний підхід (від грец. *axia* — цінність, *logos* — учення) у сучасній педагогіці розглядається як важлива методологічна основа, що орієнтує освітній процес на формування системи цінностей особистості. Він спрямовує учасників освітнього процесу на усвідомлення, прийняття та інтеріоризацію ціннісних орієнтацій, які набувають особистісного смислу й визначають їхню поведінку та професійну діяльність. За даними наукових джерел, поняття «аксіологія» було введене П. Лапі для позначення галузі філософського знання, що досліджує природу та структуру цінностей (Зязюн, 2009; Листопад, 2013). У сучасній науці воно трактується як категорія, що відображає систему ціннісних орієнтирів людини.

Теоретичні аспекти ціннісної проблематики в освіті знайшли відображення у працях І. Зязюна, В. Огнев'юка, Л. Онищук, О. Савченко, Л. Хомич, Г. Філіпчука та інших учених, які підкреслюють визначальну роль цінностей у професійному становленні педагога. У педагогічній площині аксіологічний підхід виступає підґрунтям для осмислення змісту освіти як системи цінностей, що виконують регулятивну та орієнтаційну функції як у загальній, так і в професійній підготовці.

Ціннісні орієнтації визначають характер професійної діяльності вчителя, впливають на його педагогічну позицію, стиль взаємодії з учнями та вибір методів навчання. Їх усвідомлення і прийняття створює передумови для прогнозування особистісного розвитку майбутнього педагога та забезпечує його готовність до відповідальної, гуманістично спрямованої професійної діяльності (Княжева, 2014).

На рівні конкретно-наукової методології наше дослідження охоплює комплекс взаємопов'язаних методів науково-педагогічного аналізу — як теоретичних (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, моделювання), так і емпіричних (спостереження, анкетування, інтерв'ювання, педагогічний експеримент), що застосовувалися на різних етапах наукового пошуку. Це забезпечило цілісність дослідження, обґрунтованість висновків і достовірність отриманих результатів.

Зазначений рівень методології також репрезентується реалізацією принципу культуровідповідності, сформульованого А. Дістервегом, відповідно до якого освітній процес має здійснюватися у контексті культури. Це передбачає узгодження змісту освіти з культурними надбаннями суспільства, його цінностями та традиціями, а також орієнтацію на розвиток особистості як носія й творця культури. Попри історичну віддаленість формулювання цього принципу, його значущість не втрачає актуальності в сучасних умовах глобалізації та культурної динаміки.

Методологічна основа дослідження вибудовується на міждисциплінарному підході до вивчення проблеми формування методичної компетентності майбутнього вчителя. Зокрема, філософська методологія дозволяє осмислити процес становлення особистості через призму цінностей, світоглядних орієнтацій і

пізнавальної діяльності; психологічна — розкриває закономірності розвитку особистості, вплив внутрішніх і зовнішніх чинників на її формування; соціологічна — розглядає освіту як соціальний інститут і визначає знання як спосіб функціонування цінностей у конкретних соціокультурних умовах. У свою чергу, педагогічна методологія інтегрує ці підходи та дає змогу розглядати методичну компетентність як складне інтегративне утворення, що поєднує особистісні та професійно-діяльнісні характеристики майбутнього вчителя.

Спираючись на міждисциплінарний синтез знань, ми здійснили ретроспективний аналіз поняття «компетентність», що дозволило простежити еволюцію його змісту та уточнити його значення у педагогічній теорії й практиці. Ретроспективний аналіз як метод наукового пізнання передбачає рух від сучасного стану проблеми до її витоків, від результату — до причин, що забезпечує більш глибоке розуміння закономірностей становлення й розвитку досліджуваного феномена.

Таким чином, використання окреслених методологічних підходів дало змогу комплексно осмислити сутність поняття «компетентність» у контексті різних наукових галузей — філософії, психології, соціології. Водночас, з огляду на спрямованість нашого дослідження, особливу увагу приділено педагогічному трактуванню цього поняття, що дозволяє глибше розкрити його зміст і значення у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

3. Структурно-змістова характеристика методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів

У довідкових джерелах поняття «компетентність» зазвичай інтерпретується як обізнаність, поінформованість, рівень володіння певною інформацією та здатність орієнтуватися в ній (Бусел, 2009, с. 560). Водночас у педагогічному дискурсі це поняття набуває ширшого змісту і розглядається не лише як сукупність знань, а як інтегративна характеристика особистості. Зокрема, у педагогічному словнику компетентність визначається як здатність і готовність людини до здійснення практичної діяльності, розв’язання життєвих і професійних завдань на основі

набутих знань, життєвого досвіду, ціннісних орієнтацій і індивідуальних здібностей (Гончаренко, 2008, с. 80).

Отже, сучасне розуміння компетентності виходить за межі традиційного знаннєвого підходу і передбачає єдність когнітивного, діяльнісного та ціннісного компонентів, що забезпечують ефективну самореалізацію особистості в різних сферах життя, зокрема у професійній діяльності педагога.

У словникових джерелах поняття «компетентність» трактується як сукупність індивідуальних властивостей і якостей особистості, що забезпечують її здатність успішно здійснювати певний вид діяльності на основі засвоєних знань, сформованих умінь і навичок. Водночас термін «компетенція» у цьому контексті розглядається як інтегрований результат навчання, що охоплює систему знань, умінь і навичок, набутих у процесі освітньої підготовки (Дубічинський, 2008, с. 107).

У сучасній психолого-педагогічній науці відсутнє єдине трактування поняття «компетентність», що зумовлює існування різних підходів до його розуміння. Так, у межах особистісного підходу компетентність розглядається як інтеграція професійних знань, умінь і особистісних якостей, які забезпечують готовність до ефективної діяльності. Натомість діяльнісний підхід акцентує увагу на здатності особистості реалізовувати конкретні професійні дії та розв'язувати практичні завдання в реальних умовах (Глузман, 2011).

З огляду на це, у сучасному науковому дискурсі компетентність доцільно розглядати як багатовимірну інтегративну характеристику особистості, що поєднує когнітивний, діяльнісний, ціннісний і мотиваційний компоненти. Вона виступає важливим показником професійної зрілості, визначає ефективність діяльності фахівця, його здатність до саморозвитку, рефлексії та адаптації до змінних умов освітнього й соціального середовища.

Поряд із вивченням поняття «компетентний» знаходимо дефініцію «компетентний». Поняття «компетентний» є похідним від терміну «компетентність» і використовується для характеристики особистості або фахівця, що володіє необхідними знаннями, уміннями та навичками для ефективного виконання певної діяльності. У науковій літературі компетентність

трактується як інтегративна характеристика, а отже, «компетентний» — це той, хто здатний застосовувати ці знання та вміння на практиці.

У педагогічному контексті компетентний педагог визначається як фахівець, який не лише володіє теоретичними знаннями, але й демонструє здатність організовувати навчально-виховний процес, приймати педагогічні рішення, адаптувати методи навчання до потреб учнів і враховувати соціокультурний контекст. Крім того, компетентний учитель проявляє мотиваційну готовність до професійного зростання, саморозвитку та інтеграції ціннісних орієнтацій у педагогічну діяльність.

З погляду психолого-педагогічних підходів, «компетентний» може розглядатися через різні призми: як інтеграція професійних і особистісних характеристик, що дозволяє ефективно діяти в професійному середовищі; як здатність виконувати конкретні професійні дії та досягати результатів у практичній діяльності; як поєднання знань та умінь із внутрішньою мотивацією, ціннісними орієнтаціями та готовністю до професійного розвитку (Гуревич, 2014).

Отже, «компетентний» у науковому дискурсі є інтегративною характеристикою особистості, що поєднує знання, уміння, навички та цінності, здатну до ефективної практичної діяльності та самовдосконалення у межах обраної професійної сфери.

Проблематика педагогічної компетентності знайшла відображення у працях багатьох вітчизняних науковців, зокрема В. Бондаря, Н. Глузман, Р. Гуревича та інших дослідників. Так, Р. Гуревич розглядає педагогічну компетентність як цілісну єдність теоретичної підготовки та практичної готовності до професійної діяльності, що реалізується через систему педагогічних умінь і навичок.

Н. Глузман трактує професійну компетентність майбутнього вчителя початкових класів як інтегративну характеристику особистості, яка відображає його здатність і готовність ефективно розв'язувати завдання навчання і виховання молодших школярів. Вона охоплює сукупність ціннісних орієнтацій, систему теоретичних знань, сформовані практичні вміння, досвід професійної діяльності та

індивідуально-особистісні якості, що формуються у процесі професійної підготовки (Глузман, 2011, с. 17).

На думку А. Кузьмінського, професійні компетентності спираються на фундаментальні загальнонаукові компетенції та визначають здатність майбутнього фахівця якісно виконувати свої функціональні обов'язки (Кузьмінський, 2012, с. 64). При цьому компетенції, набуті під час навчання у закладі вищої освіти, створюють базу для подальшого професійного становлення, тоді як їх розвиток і поглиблення відбувається у процесі накопичення практичного досвіду та соціальної взаємодії (Кузьмінський, 2012, с. 63).

Таким чином, педагогічна компетентність постає як багатокомпонентне утворення, що інтегрує знання, уміння, досвід, цінності та особистісні якості педагога, забезпечуючи його готовність до ефективної, творчої та відповідальної професійної діяльності в умовах сучасного освітнього середовища.

У наукових джерелах зустрічається поняття «професійна компетентність». Професійна компетентність — це інтегрована характеристика особистості, що відображає рівень її готовності, здатності та ефективності виконувати професійні завдання відповідно до вимог конкретної сфери діяльності. В науковій літературі зустрічаються різні підходи до розуміння цього поняття: функціональний підхід — професійну компетентність розглядають як сукупність умінь та навичок, необхідних для виконання конкретних професійних функцій; особистісний підхід — наголошує на ролі мотивів, цінностей, ставлення до праці та професійної етики у формуванні компетентності; комплексний підхід — розглядає компетентність як поєднання знань, умінь, навичок, а також особистісних якостей і досвіду.

Поняття професійна компетентність вчителя — це інтегрована характеристика педагога, що відображає його здатність ефективно організовувати освітній процес, досягати високих результатів навчання, виховання та розвитку учнів, а також постійно удосконалювати свою педагогічну діяльність. Професійна компетентність учителя початкових класів є багатовимірним явищем, що інтегрує знання, уміння, цінності та досвід, необхідні для ефективного навчання, виховання та розвитку учнів молодшого шкільного віку. Сьогодні у наукових

дослідженнях знаходимо різні види, кожен з яких забезпечує певний аспект педагогічної діяльності (Гаєвець, 2012).

Так, предметна компетентність передбачає глибоке володіння навчальним матеріалом, знання програм, державних стандартів та методик викладання базових предметів. Для вчителя початкових класів вона включає здатність пояснювати навчальний матеріал доступно для молодших школярів та пов'язувати його з життєвим досвідом учнів, що сприяє ефективному засвоєнню знань. Психологічна компетентність ґрунтується на знаннях особливостей психофізичного розвитку дітей молодшого шкільного віку. Вона передбачає здатність забезпечувати емоційний комфорт учнів, враховувати їх індивідуальні особливості та своєчасно виявляти та корегувати поведінкові або навчальні труднощі. Соціальна компетентність проявляється у вмінні будувати ефективні взаємини з учнями, колегами, батьками та громадою. Вона включає навички комунікації, організації співпраці та створення позитивного мікроклімату в освітньому середовищі. Інформаційно-комунікаційна компетентність забезпечує здатність вчителя ефективно використовувати сучасні інформаційні технології у навчальному процесі. До її складових належить робота з електронними освітніми ресурсами, інтерактивними платформами та мультимедійними матеріалами, що сприяє підвищенню якості навчання та мотивації учнів. Мотиваційно-ціннісна компетентність характеризується розвитком професійної відповідальності, педагогічної етики та ціннісних орієнтирів учителя. Вона спрямована на формування у дітей позитивного ставлення до навчання, моральних та громадянських якостей, а також підтримку їхньої внутрішньої мотивації. Рефлексивна компетентність передбачає здатність аналізувати власну педагогічну діяльність, робити висновки та удосконалювати професійну майстерність. Вона забезпечує постійне самовдосконалення, критичне осмислення педагогічного досвіду та впровадження інноваційних методик у навчальний процес.

Також, у наукових дослідженнях (І. Акуленко, О. Жигайло, С. Скворцової, Н. Тарасенко, Т. Федірчик та ін.) методична компетентність визначається як одна з ключових складових професійної компетентності педагогів, яка відображає уміння планувати, організовувати та коригувати навчальний процес відповідно до потреб

учнів. Вона охоплює розробку навчальних програм, застосування сучасних дидактичних технологій та створення навчальних ситуацій, які сприяють розвитку мислення, уваги, пізнавальних та творчих здібностей дітей (Скворцова, 2015).

Аналіз наукових підходів до визначення сутності поняття «методична компетентність» та її структури дає підстави стверджувати, що у сучасній педагогічній літературі вона розглядається як складне інтегративне утворення. Зокрема, дослідники підкреслюють, що методична компетентність передбачає здатність учителя ефективно розв'язувати різноманітні методичні завдання, готовність організовувати освітній процес із використанням різних навчально-методичних комплектів, а також сформованість системи дидактико-методичних знань, умінь і навичок з конкретного навчального предмета. Важливою її складовою є також досвід практичного застосування цих знань у поєднанні з позитивним емоційно-ціннісним ставленням до навчання учнів (Скворцова, 2015).

Водночас методична компетентність трактується як професійно-особистісна характеристика педагога, що відображає його готовність і здатність реалізовувати професійні функції на належному рівні, забезпечуючи якість освітнього процесу (Гаєвець, 2012). У цьому аспекті вона поєднує як діяльнісні, так і особистісні компоненти, що визначають ефективність педагогічної діяльності.

У низці досліджень наголошується на тісному взаємозв'язку методичної та предметної компетентностей, оскільки якісне викладання неможливе без глибокого розуміння змісту навчального предмета та методів його подання. Так, методико-математична компетентність, за визначенням Н. Глузман, розглядається як системне особистісне утворення, що інтегрує теоретичні знання, практично орієнтовані вміння та дослідницькі навички у сфері математики й методики її навчання в початковій школі. Вона також передбачає здатність до постійного професійного вдосконалення, самоосвіти, самореалізації та особистісного розвитку (Глузман, 2011).

Отже, методична компетентність постає як багатогранна характеристика професійної підготовленості вчителя, що інтегрує предметні знання, методичні вміння, педагогічний досвід,

ціннісні орієнтації та здатність до рефлексії й саморозвитку, забезпечуючи ефективність організації освітнього процесу в сучасній початковій школі.

Методична компетентність розглядається як інтегративна характеристика особистості вчителя, що виявляється у рівні сформованості його професійно-педагогічних знань, умінь і навичок щодо змісту навчального предмета та способів його викладання. Вона постає як цілісне утворення, у якому органічно поєднуються предметні знання і методичні підходи до їх реалізації в освітньому процесі (Гаєвець, 2012). Водночас методична компетентність передбачає не лише володіння методикою навчання, а й здатність творчо застосовувати її відповідно до освітніх ситуацій, особливостей учнів та вимог сучасної школи. Вона охоплює вміння проєктувати, організовувати та аналізувати навчальний процес, обирати оптимальні методи й засоби навчання, а також здійснювати педагогічну рефлексію з метою підвищення ефективності власної професійної діяльності.

Водночас сучасні дослідження трактують методичну компетентність як інтегративну професійну якість, що поєднує когнітивний, діяльнісний, мотиваційно-ціннісний і рефлексивно-творчий компоненти; тобто як системне утворення особистості, здатної ефективно планувати, організовувати і коригувати навчально-виховний процес залежно від умов, контексту і потреб учнів. У межах цього підходу методична компетентність не обмежується лише знаннями та уміннями — вона включає також здатність до адаптації педагогічних рішень, самоосвіти, професійного росту та творчого оновлення педагогічної практики.

Проведений нами аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що у сучасній педагогічній науці виокремлюється широкий спектр видів професійної компетентності вчителя, серед яких особливе місце належить методичній компетентності як одній із ключових складових його професійної підготовленості.

Вона посідає визначене місце в ієрархічній структурі взаємопов'язаних понять: «компетентність» → «професійна компетентність» → «педагогічна компетентність» → «професійно-педагогічна компетентність» → «методична компетентність». Така послідовність відображає поступову конкретизацію змісту й функцій компетентності, переходячи від загальних характеристик

особистості до спеціалізованих аспектів професійної діяльності вчителя. У цьому контексті методична компетентність виступає як важливий структурний компонент професійно-педагогічної компетентності, що забезпечує здатність педагога ефективно організовувати освітній процес, добирати й застосовувати адекватні методи, форми та засоби навчання, а також адаптувати їх відповідно до потреб учнів і вимог сучасної освіти.

У рамках нашого дослідження поняття «***методична компетентність»*** будемо розуміти як: «особистісно-професійну властивість учителя, що проявляється у здатності здійснювати діяльність на основі здобутої системи спеціально-наукових, дидактичних і методичних знань та умінь у поєднанні з досвідом ефективного розв'язування методичних завдань, а також у теоретичній та практичній готовності здійснювати професійно-методичну діяльність з урахуванням нормативних вимог, що постійно змінюються» (Нікула, 2018).

Методична компетентність учителя визначає його здатність вирішувати завдання щодо вибору оптимальних видів і прийомів роботи на уроці, а також підбирати питання й завдання для досягнення конкретних навчальних цілей. Процес підготовки уроку передбачає визначення його типу, формулювання мети та завдань, проведення методичного аналізу змісту навчального матеріалу та розробку конспекту уроку. Реалізація методичної компетентності ґрунтується на системній організації та науково обґрунтованому управлінні навчальним процесом, інтелектуально-емоційним розвитком учнів, а також на поступовому формуванні їхньої самостійності з урахуванням вікових особливостей молодших школярів та специфіки навчальних предметів початкової школи.

Специфіка методичної компетентності вчителя початкових класів визначається низкою взаємопов'язаних чинників, що відображають особливості його професійної діяльності.

По-перше, вона зумовлена віковими та психологічними особливостями молодших школярів, для яких характерні підвищена емоційність, схильність до наслідування, образне мислення та природна пізнавальна активність. У цих умовах учитель виступає посередником між дитиною та соціокультурним середовищем, тому має організовувати освітній процес з

урахуванням індивідуального досвіду учнів, особливостей їхнього сприйняття та розвитку. Важливою є також роль педагога як носія цінностей і зразка для наслідування, адже світогляд молодших школярів значною мірою формується під впливом дорослих. Це зумовлює необхідність сформованості в учителя високого рівня морально-етичних якостей і чітких ціннісних орієнтацій.

По-друге, специфіка методичної компетентності пов'язана з характером професійної підготовки вчителя початкової школи, яка передбачає оволодіння широким спектром універсальних знань. На відміну від учителів-предметників, педагог початкової ланки має інтегрувати зміст різних навчальних дисциплін, забезпечувати міжпредметні зв'язки, пов'язувати навчальний матеріал із реальним життям і практичним досвідом учнів. Крім того, він повинен бути готовим до постійного оновлення знань, орієнтуватися в сучасних наукових досягненнях та освітніх інноваціях.

По-третє, особливості діяльності вчителя початкових класів полягають у здійсненні соціокультурної функції — передачі учням базових знань, умінь і навичок, а також засвоєння ними соціального досвіду й культурних норм. У цьому віці надзвичайно важливо сформувати в дітей інтерес до навчання, позитивне ставлення до пізнавальної діяльності та стійку навчальну мотивацію. Відтак учитель має володіти різноманітними методичними прийомами, здатними зацікавити учнів, активізувати їхню діяльність і забезпечити емоційно сприятливе освітнє середовище (Нікула, 2017).

Таким чином, методична компетентність учителя початкових класів формується під впливом вікових, професійних і соціокультурних чинників і вимагає поєднання глибоких знань, педагогічної майстерності, творчого підходу та високого рівня особистісного розвитку.

На підставі проведеного аналізу можна стверджувати, що методична компетентність учителя початкових класів є узагальненим і систематизованим результатом історично сформованого досвіду педагогічної науки та освітньої практики. Вона виступає показником професійної успішності вчителя, а її кінцевим проявом є високий рівень організації навчального процесу, якість викладання та глибина засвоєних учнями знань, умінь і навичок.

Методична компетентість, на нашу думку, репрезентує вищий рівень професійної активності педагога, його здатність до творчої самостійності. Вона чинником чинником і водночас умовою вдосконалення освітнього процесу, джерелом появи нових ідей у педагогічній теорії та практиці Методична компетентність виявляється не лише у ґрунтовній науково-методичній підготовці, а й у високій методичній майстерності, умінні доступно пояснювати матеріал, зацікавлювати учнів і формувати в них практичні навички.

Зазначений феномен доцільно розглядати як цілісне інтегративне утворення, що відображає гармонійне поєднання внутрішніх (особистісних, мотиваційних, ціннісних) і зовнішніх (діяльнісних, професійних) характеристик педагога, які забезпечують результативне виконання ним професійно-методичних функцій. Методична компетентність учителя початкових класів водночас постає і як результат професійної підготовки, і як показник досягнутого рівня його професійного становлення, що формується у процесі цілеспрямованої освітньої та методичної діяльності.

До її провідних показників належать: сформованість професійно-методичної мотивації, система ціннісних орієнтацій, рівень і структура професійних знань, розвиненість практичних умінь і навичок, особливості професійної комунікації, здатність до творчості, а також рівень методичної майстерності. Важливими складниками виступають також педагогічна інтуїція, почуття міри, гнучкість у прийнятті методичних рішень і спрямованість на підвищення ефективності освітнього процесу, що в сукупності забезпечує досягнення високих результатів навчання і виховання учнів.

В основі методичної компетентності лежить внутрішня готовність педагога до безперервного професійного розвитку, саморефлексії та самовдосконалення, що визначає динаміку його професійного зростання і здатність адаптуватися до змін у сучасному освітньому середовищі.

Узагальнення науково-педагогічних джерел, аналіз методологічних підходів та вивчення праць, присвячених структурі професійної компетентності, дозволили нам виокремити основні структурні компоненти методичної компетентності вчителя початкових класів, а саме: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-

діяльнісний, особистісно-творчий та рефлексивно-оцінювальний. Вважаємо, що ці компоненти перебувають у тісній взаємодії, взаємодоповнюють один одного та відображають як особистісний, так і діяльнісний аспекти професійної підготовки педагога.

Розглянемо детальніше зміст кожного із зазначених компонентів.

Ціннісно-мотиваційний компонент у структурі методичної компетентності вчителя початкових класів охоплює систему ціннісних орієнтацій, професійних установок і внутрішніх мотивів, що визначають спрямованість педагога на здійснення професійно-методичної діяльності. Він виконує системоутворювальну функцію, оскільки саме від рівня його сформованості залежить активність учителя, його готовність до професійного зростання, впровадження інновацій та самовдосконалення.

У межах аксіологічного підходу цей компонент розглядається як такий, що базується на системі цінностей, які визначають зміст і характер педагогічної діяльності. У сучасних умовах розвитку освіти особливого значення набувають гуманістичні, демократичні, культурні та професійні цінності, що орієнтують учителя на особистісно зорієнтоване навчання, партнерську взаємодію з учнями та відповідальність за результати освітнього процесу.

Проблема ціннісних орієнтацій особистості є предметом дослідження багатьох науковців. Зокрема, О. Аніщенко (2015) розглядає цінність як складову суспільної та індивідуальної свідомості, що визначає значущість явищ і процесів навколишнього світу та відображає ставлення людини до них як до важливих життєвих і культурних орієнтирів. У соціологічному вимірі цінності постають як втілення суспільних ідеалів і норм, які виконують роль еталонів належного.

Професійні ціннісні орієнтації вчителя, за визначенням дослідників, відображають його ставлення до педагогічної діяльності, рівень усвідомлення її соціальної значущості, відповідальність за результати навчання й виховання, а також готовність діяти відповідно до професійних етичних норм. Так, Печерська (2013) підкреслює, що вони становлять основу професійної спрямованості педагога і визначають характер його взаємодії з учнями та освітнім середовищем.

Ціннісно-мотиваційний компонент є фундаментом формування методичної компетентності вчителя початкових класів, оскільки забезпечує внутрішню мотивацію до педагогічної діяльності, сприяє усвідомленню її значущості та визначає вектор професійного розвитку педагога в умовах сучасної освіти.

І. Зязюн розглядає цінності як невід'ємну складову культури, підкреслюючи, що саме через них виявляється її гуманістичний зміст. На думку вченого, цінності відображають ставлення людини до різних аспектів буття, поєднуючи духовний світ особистості з її інтелектуальною, емоційною та вольовою сферами (Зязюн, 2009, с. 28). Водночас дослідник наголошує, що система цінностей педагога формує його внутрішній світ і закладається насамперед у процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти (Зязюн, 2009, с. 11).

На наш погляд, сформованість професійних цінностей відіграє ключову роль у становленні майбутнього вчителя, оскільки сприяє розвитку відповідального ставлення до педагогічної та методичної діяльності, активізує творче мислення й орієнтує на досягнення високого рівня професійної майстерності. Саме система цінностей виступає внутрішнім регулятором діяльності педагога, формуючи своєрідну модель методичної компетентності, яка слугує орієнтиром для його подальшого професійного самовдосконалення.

Отже, систему ціннісних орієнтацій доцільно трактувати як інтегровану сукупність загальнолюдських і професійно значущих цінностей, що визначають спрямованість особистості педагога. Вона проявляється у позитивному, усвідомленому ставленні до професійно-методичної діяльності, розумінні її соціальної значущості та виступає важливою передумовою розвитку методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в освітньому просторі університету.

Результативність і якість здійснення професійно-методичної діяльності значною мірою визначаються рівнем сформованості потреб і мотиваційної сфери вчителя початкової школи. Саме вони зумовлюють активність особистості, впливають на вибір стратегій педагогічної діяльності, визначають доцільність використання тих чи інших методів, прийомів і засобів навчання для досягнення освітніх результатів. У цьому контексті особливого значення набуває

аналіз базових понять ціннісно-мотиваційного компонента, зокрема «мотив» і «мотивація».

У словнику педагогічних термінів «мотив» (від фр. *motif*, лат. *moveo* — рухаю) визначається як внутрішня спонукальна причина дій і вчинків людини, тоді як «мотивація» трактується як сукупність мотивів, стимулів і чинників, що активізують і спрямовують діяльність особистості (Гончаренко, 1997, с. 217). У сучасній педагогічній і психологічній науці мотивація розглядається як складна динамічна система, що забезпечує енергетичний і смисловий аспекти діяльності, визначаючи її спрямованість і результативність.

У межах нашого дослідження особливу увагу приділено спрямованості майбутнього вчителя на професійно-методичну діяльність, яка виступає внутрішнім чинником формування методичної компетентності та водночас показником рівня його професійно-особистісної мотивації. У науково-психологічних дослідженнях поняття «спрямованість особистості» розглядається як ієрархічно впорядкована система провідних мотивів, що визначають поведінку та діяльність людини (Павелків, 2009).

У педагогічній площині професійна спрямованість учителя включає усвідомлення соціальної значущості педагогічної діяльності, позитивне емоційне ставлення до обраної професії, інтерес до педагогічної праці, а також здатність до адекватної самооцінки власних професійних можливостей. Вона виступає важливим чинником професійного становлення особистості педагога та визначає його готовність до самореалізації у професії.

З огляду на це, професійно-особистісну мотивацію вчителя початкових класів доцільно розглядати як індивідуально сформовану систему мотивів, потреб, інтересів і ціннісних установок, що формується під впливом як зовнішніх (освітнє середовище, соціальні вимоги, професійні стандарти), так і внутрішніх (особистісні прагнення, інтереси, установки) чинників. Рівень її сформованості визначає спрямованість діяльності педагога, виступає внутрішнім стимулом до професійного зростання і слугує орієнтиром у процесі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів в умовах університетської освіти.

Когнітивно-діяльнісний компонент методичної компетентності майбутніх вчителів початкових класів, виявляється через сформовану систему теоретико-методичних знань та умінь у поєднанні із методичною майстерністю. У межах дослідження когнітивно-діяльнісний компонент методичної компетентності визначається як результативне й науково вмотивоване застосування сукупності професійно-методичних знань, умінь та навичок з педагогіки та методик навчання дисциплін початкової школи в освітньому процесі початкової школи.

Цей компонент відповідає за вміння вчителем вибрати оптимальні форми і методи роботи на уроці, підібрати відповідні завдання для досягнення конкретних навчальних цілей. Здатність вчителем підготувати урок: визначити його тип, сформулювати мету і завдання, здійснити методичний аналіз змісту та побудувати конспект. Реалізація когнітивно-діяльнісного компонента базується на цілеспрямованій організації освітнього процесу та його науково обґрунтованому управлінні, що передбачає забезпечення інтелектуального й емоційного розвитку учнів, а також поетапне формування їхньої навчальної самостійності з урахуванням вікових особливостей молодших школярів і специфіки змісту навчальних предметів початкової школи.

До провідних складових когнітивно-діяльнісного компонента методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів належать: система психолого-педагогічних знань; обізнаність із сучасними методиками навчання окремих предметів; уміння доцільно й ефективно застосовувати ці знання в практичній діяльності; здатність організовувати освітній процес на високому професійному рівні відповідно до вимог початкової освіти.

Отже, когнітивно-діяльнісний компонент відображає єдність теоретичної підготовки та практичної готовності майбутнього педагога до здійснення професійно-методичної діяльності, забезпечуючи ефективність реалізації освітніх завдань у сучасній початковій школі.

Особистісно-творчий компонент методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів охоплює сукупність професійно значущих особистісних якостей та рівень розвитку методичної креативності, що забезпечують індивідуальний стиль педагогічної діяльності та її творчий характер. Саме цей компонент

визначає здатність учителя не лише відтворювати відомі методики, а й варіювати їх, адаптувати до конкретних освітніх ситуацій, створювати нові підходи до організації навчання.

У межах нашого дослідження професійно значущі якості вчителя розглядаємо як інтегровану сукупність індивідуально-особистісних характеристик, що формуються на основі природних задатків, розвиваються у процесі навчання, виховання та професійної підготовки і вдосконалюються в ході педагогічної діяльності. Вони виступають необхідною передумовою ефективного здійснення професійно-методичної діяльності та визначають рівень професійної майстерності педагога.

До ключових професійно значущих якостей, що відображають зміст особистісно-творчого компонента, доцільно віднести:

- організаторські здібності — уміння планувати, координувати й оптимізувати різні види навчальної діяльності, здатність до самоорганізації та самодисципліни;
- комунікативність — здатність до ефективної педагогічної взаємодії, культура мовлення, уміння слухати, володіння вербальними й невербальними засобами комунікації;
- емпатійність — здатність до співпереживання, розуміння емоційного стану учнів, уміння будувати довірливі взаємини;
- гуманність і толерантність — повага до особистості дитини, прийняття її індивідуальності, відкритість до різних точок зору;
- інтелектуальна гнучкість — сформована світоглядна позиція, здатність до аналізу, швидкої орієнтації в педагогічних ситуаціях і прийняття обґрунтованих, інколи нестандартних рішень;
- цілеспрямованість і наполегливість — орієнтація на досягнення поставлених цілей, здатність долати труднощі;
- активна професійна позиція — ініціативність, зацікавленість у професійному розвитку, участь у педагогічних інноваціях;
- педагогічний оптимізм — віра у власні можливості та потенціал учнів, позитивне ставлення до професійної діяльності.

Особливе місце у структурі цього компонента займає методична креативність, яка виявляється у здатності педагога до творчого проєктування освітнього процесу, пошуку нових методичних рішень, варіативності у використанні форм і методів навчання. Вона забезпечує гнучкість педагогічного мислення,

відкритість до інновацій та готовність до постійного оновлення професійного досвіду.

Особистісно-творчий компонент методичної компетентності визначає індивідуальний стиль діяльності майбутнього вчителя, сприяє його професійному самовираженню та забезпечує здатність ефективно діяти в умовах сучасного освітнього середовища.

Важливою складовою особистісно-творчого компонента методичної компетентності є методична креативність учителя початкових класів, яка визначає його здатність до творчого переосмислення та реалізації педагогічної діяльності.

Аналізуючи поняття «креативність», О. Куцевол, узагальнюючи підходи психологів, розглядає її як сукупність творчих здібностей особистості, що проявляються у мисленні, емоційній сфері та практичній діяльності, а також як здатність продукувати оригінальні ідеї (Куцевол, 2007, с.14). У педагогічному контексті дослідниця визначає креативність як здатність до педагогічної творчості, що виявляється в умінні бачити й формулювати проблеми, знаходити нестандартні способи їх розв'язання, оперативно орієнтуватися в нових навчально-виховних ситуаціях і прогнозувати результати власної діяльності.

У межах нашого дослідження методичну креативність трактуємо як інтегровану характеристику особистості вчителя, що відображає його готовність до творчого підходу в організації професійно-методичної діяльності, здатність варіативно застосовувати методи навчання, генерувати нові педагогічні ідеї та ефективно розв'язувати нестандартні методичні завдання. Вона виступає важливою умовою оновлення освітнього процесу та впровадження інновацій у практику початкової школи.

До ключових проявів методичної креативності, які розкривають зміст особистісно-творчого компонента методичної компетентності майбутнього вчителя, доцільно віднести:

- творчу активність у професійно-методичній діяльності — здатність генерувати нові ідеї, відходити від шаблонних рішень, бути відкритим до педагогічних інновацій;
- оригінальність педагогічних дій — уміння знаходити нестандартні підходи до організації навчально-виховного процесу, творчо інтерпретувати зміст навчального матеріалу;

- гнучкість і варіативність мислення — здатність швидко змінювати стратегії діяльності відповідно до освітньої ситуації, приймати ефективні рішення в умовах невизначеності;

- здатність до педагогічного прогнозування — уміння передбачати можливі результати власної діяльності та коригувати її відповідно до потреб учнів;

- інноваційність — орієнтація на впровадження нових методів, технологій і підходів у навчанні.

Таким чином, методична креативність виступає важливою характеристикою сучасного вчителя початкових класів, забезпечує індивідуалізацію педагогічної діяльності, підвищує її ефективність та сприяє професійному саморозвитку й самореалізації педагога в умовах динамічних освітніх змін.

Особистісно-творчий компонент методичної культури вчителя початкових класів сьогодні є особливо актуальним в умовах війни, оскільки він забезпечує здатність педагога до гнучкого, креативного реагування на виклики нестабільного освітнього середовища, сприяє генерації нестандартних рішень у професійно-методичній діяльності, підтримує емоційний та психологічний стан учнів, а також стимулює розвиток їхніх творчих і адаптивних здібностей. У таких умовах особистісно-творчий компонент стає ключовим чинником ефективного навчання, збереження педагогічної активності та формування у дітей навичок стресостійкості та самостійності.

Рефлексивно-оцінювальний компонент методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів характеризується сформованістю здатності до саморефлексії, самоконтролю та творчого саморозвитку, а також умінням здійснювати об'єктивне оцінювання власної професійно-методичної діяльності. Саме цей компонент забезпечує усвідомлення педагогом результатів своєї діяльності, їх корекцію та подальше вдосконалення.

Поняття «рефлексія» (від лат. *reflexio* — повернення назад, осмислення) трактується як процес самоспостереження, аналізу власних дій, думок і переживань, що є важливою професійно значущою характеристикою особистості вчителя (Гончаренко, 1997). У педагогічному контексті рефлексія розглядається як здатність педагога до самопізнання у процесі професійної діяльності, усвідомлення власних дій, оцінювання їх результативності, а також розуміння того, як його діяльність

сприймається учнями, колегами та освітнім середовищем загалом (Гончаренко, 1997, с. 248).

Здатність до рефлексії та саморозвитку в структурі методичної компетентності передбачає уміння вчителя здійснювати глибокий самоаналіз професійно-методичної діяльності, визначати її сильні й проблемні сторони, прогнозувати шляхи подальшого професійного зростання та свідомо регулювати власну діяльність. Вона включає: здатність до самопізнання і самооцінювання; критичне осмислення власного досвіду; готовність визнавати та виправляти помилки; прагнення до безперервної самоосвіти, професійного вдосконалення й розвитку педагогічної майстерності.

Важливим складником цього компонента є також уміння здійснювати оцінювання професійно-методичної діяльності. У нашому дослідженні воно розглядається як здатність визначати цінність і доцільність педагогічних рішень, співвідносити їх із цілями освіти, вимогами нормативних документів та очікуваними результатами навчання. Це виявляється у вмінні аналізувати освітні стандарти, навчальні програми й підручники, оцінювати якість конспектів уроків, здійснювати експертизу педагогічного досвіду, а також творчо інтегрувати кращі практики у власну діяльність.

Таким чином, рефлексивно-оцінювальний компонент забезпечує здатність майбутнього вчителя до усвідомленого професійного зростання, сприяє підвищенню ефективності його методичної діяльності та виступає важливою умовою формування високого рівня педагогічної майстерності в умовах сучасної початкової освіти.

Описані нами структурні компоненти є взаємопов'язаними, відображають суттєві ознаки і постають основою для формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів в освітньому просторі університету.

3. Система формування методичної компетентності учителя початкових класів НУШ в сучасному освітньому просторі закладу вищої освіти

Вважаємо що для формування досліджуваного явища важливу роль відіграє освітній простір університету, який

визначається як цілісна система умов, ресурсів, структур і взаємодій, створених для організації навчально-виховного та професійно-орієнтованого процесу. Це середовище включає академічні, педагогічні, наукові та соціально-культурні компоненти, що забезпечують комплексну підготовку майбутніх фахівців, розвиток їх компетентностей і особистісних якостей. Освітній простір університету являє собою багаторівневу систему взаємопов'язаних елементів:

- навчально-методичні ресурси – лекційні курси, практичні заняття, лабораторії, електронні освітні платформи;
- педагогічна взаємодія – комунікація студентів із викладачами, наставниками, одногрупниками, практичними наставниками;
- науково-дослідна діяльність – участь у проєктах, конференціях, наукових гуртках;
- соціально-культурне середовище – клуби, творчі студії, волонтерські та громадські ініціативи;
- організаційно-управлінські структури – система забезпечення освітнього процесу, моніторинг якості підготовки, академічні консультації та підтримка студентів.

Освітній простір університету є інтегрованим середовищем, яке формує компетентності майбутніх педагогів, забезпечує їхній професійний і особистісний розвиток, а також сприяє усвідомленню ролі майбутнього вчителя початкових класів у сучасному суспільстві. Він відіграє важливу роль у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів адже створює системне середовище, де поєднуються теоретична підготовка, практична діяльність та розвиток особистісних і професійних якостей. Освітній простір забезпечує доступ до системи навчальних курсів, лабораторій, практикумів і тренінгів, що формують у студентів глибокі знання з педагогіки та методики навчання початкової школи. Завдяки чітко структурованим навчальним програмам та методичним матеріалам студенти набувають основних компетентностей, необхідних для ефективного проведення уроків і організації навчально-виховного процесу.

В умовах освітнього простору університету майбутні вчителі отримують можливість безпосередньо застосовувати

теоретичні знання під час педагогічних практик у школах або в університетських навчальних лабораторіях. Це сприяє формуванню методичної компетентності через досвід планування уроків, підбору методів навчання, організації навчальної діяльності учнів та аналізу ефективності педагогічних рішень. Також, освітній простір стимулює розвиток здатності до саморефлексії, самооцінювання та саморозвитку, що є невід'ємною складовою методичної компетентності. Через систематичний аналіз власних дій, обговорення результатів практичної діяльності з наставниками та колегами, а також інтеграцію педагогічного досвіду студенти формують усвідомлену методичну позицію.

Університетський освітній простір надає можливість реалізації творчого потенціалу студентів, залучення їх до інноваційних проєктів, науково-дослідницької діяльності та педагогічних експериментів. Це стимулює розвиток креативності, здатності генерувати нестандартні методичні рішення та адаптувати освітні підходи до потреб сучасного навчального середовища. А взаємодія з викладачами, наставниками, одногрупниками та учнями під час практичної підготовки формує комунікативні та організаторські навички, які є складовими методичної компетентності. Освітній простір університету створює умови для розвитку умінь ефективної комунікації, співпраці в команді та педагогічного лідерства.

Виходячи з вищезазначеного розуміємо, що освітній простір університету виступає комплексним середовищем, що поєднує навчально-теоретичну, практичну, рефлексивну, інноваційну та соціально-комунікативну складові, забезпечуючи формування високого рівня методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Однак, вважаємо, що для цілеспрямованого формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів в освітньому просторі університету повинна бути створена цілісна система заходів та умов, які забезпечать ефективність цього процесу.

У довідкових джерелах поняття «система» трактується як цілісне утворення, що складається з взаємопов'язаних і взаємодіючих компонентів. Вона не є простою сукупністю окремих елементів, кожен із яких функціонує за законами причинно-

наслідкових зв'язків, а виступає як упорядкована єдність зв'язків і відношень між частинами, що забезпечують виконання певної складної функції. Саме завдяки узгодженій взаємодії великої кількості взаємозалежних елементів система набуває цілісності та здатності до ефективного функціонування.

Система формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів в умовах освітнього простору університету розглядається нами як цілісна сукупність мікро- та макрокомпонентів, які перебувають у тісному взаємозв'язку та спрямовані на досягнення спільної мети. Запропонована система структурно охоплює чотири взаємопов'язані блоки.

Перший блок – цільовий, що визначає мету, основні завдання та орієнтири формування методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах освітнього простору університету.

Другий блок – теоретико-методологічний, який охоплює сукупність загальнонаукових підходів і педагогічних принципів, що становлять основу формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Виходимо з того, що організація освітнього процесу на засадах компетентнісного, аксіологічного, системного та особистісно-діяльнісного підходів забезпечує ефективне формування як окремих структурних компонентів, так і методичної компетентності в цілому. До ключових принципів, реалізація яких сприяє результативності цього процесу, відносимо: орієнтацію освітнього процесу на професійно-методичну діяльність; оптимальність змісту, форм і методів професійно-методичної підготовки; варіативність і свободу вибору в методичній діяльності майбутнього вчителя; а також принцип здійснення професійно-методичної діяльності на рефлексивній основі.

Третій блок – змістово-діяльнісний – відображає поетапну організацію процесу формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів через добір відповідного змісту, форм і методів навчання. У межах цього блоку виокремлено чотири взаємопов'язані етапи: ознайомлювальний, навчально-продуктивний, творчо-діяльнісний і рефлексивно-аналітичний, кожен із яких спрямований на розвиток певних складових методичної компетентності та водночас забезпечує її цілісність.

Зазначені етапи побудовані відповідно до принципів послідовності й наступності, що передбачає логічно виважений і поступовий перехід від одного рівня до іншого. Ігнорування будь-якого з етапів може призвести до фрагментарності процесу, тоді як їх повна реалізація забезпечує системність і завершеність формування методичної компетентності майбутніх учителів.

Змістове наповнення, а також форми і методи реалізації цього блоку відображено в авторській програмі, яка охоплює: лекційні та семінарські заняття з вибіркової дисципліни; розроблення та ведення індивідуального методичного портфоліо; тренінгові заняття, спрямовані на формування мотивації до професійно-методичної діяльності; комунікативні тренінги; семінари-практикуми з розвитку творчого потенціалу; ділову гру «Кроки до методичної майстерності»; а також систему вправ і педагогічних ігор, що забезпечують розвиток усіх структурних компонентів і можуть бути інтегровані в різні дисципліни освітнього процесу.

Четвертий блок – аналітико-результативний – спрямований на узагальнення та оцінювання результатів функціонування системи формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Він ґрунтується на процесах самоаналізу та рефлексії і відображає рівень сформованості цієї компетентності, що виявляється у ході професійно-методичної діяльності через відповідні критерії та показники.

У межах цього блоку виокремлено систему критеріїв, до яких належать: сформованість ціннісних орієнтацій; рівень професійно-особистісної мотивації; обсяг і якість методичних знань, умінь і навичок; ступінь розвитку методичної майстерності; наявність професійно значущих якостей; рівень методичної креативності; здатність до рефлексії та саморозвитку; а також уміння здійснювати оцінювання власної професійно-методичної діяльності.

Система формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів спроєктована з урахуванням комплексу організаційно-педагогічних умов, що забезпечують її результативне впровадження та функціонування в освітньому середовищі університету.

До ключових умов, визначених у дослідженні, належать: формування освітнього середовища, зорієнтованого на розвиток ціннісних орієнтацій і професійно-особистісної мотивації

майбутніх педагогів; оновлення змісту, а також удосконалення форм і методів освітнього процесу у закладі вищої освіти з метою комплексного формування всіх складових методичної компетентності; забезпечення активної участі студентів у професійно-методичній діяльності, що сприяє набуттю практичного досвіду та розвитку здатності до самовдосконалення.

Запропонована система формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у межах освітнього простору університету забезпечує цілісну взаємодію всіх структурних компонентів. Вона створює умови для послідовного розвитку ціннісно-мотиваційної, когнітивно-праксеологічної, особистісно-творчої та рефлексивно-оцінювальної складових методичної компетентності, інтегруючи навчальні, науково-дослідні, практичні та соціально-культурні елементи освітнього процесу. Система сприяє формуванню професійно-особистісної мотивації, розвитку методичної креативності, здатності до рефлексії та оцінювання власної діяльності, а також забезпечує набуття компетентностей, необхідних для ефективної педагогічної практики. Комплексне поєднання принципів послідовності, варіативності, рефлексивності та орієнтації на професійно-методичну діяльність робить систему дієвою та здатною забезпечити високу якість підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Висновки

Проведене дослідження теоретико-методологічних засад формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів дозволяє узагальнити *висновок* про те, що ефективна підготовка педагогів можлива лише за умови комплексного поєднання сучасних наукових підходів, педагогічних принципів та організаційно-педагогічних умов освітнього простору університету. На етапі реформування української освіти та переходу до компетентнісно-орієнтованого підходу роль університетського середовища є ключовою, оскільки воно забезпечує інтеграцію навчальної, науково-дослідної, практичної та соціально-культурної діяльності майбутніх фахівців.

Запропонована система формування методичної компетентності, що включає поетапне формування ціннісно-мотиваційної, когнітивно-діяльнісної, особистісно-творчої та рефлексивно-оцінювальної складових, демонструє високий потенціал для розвитку

професійно-особистісних якостей майбутніх педагогів. Вона сприяє формуванню готовності до професійно-методичної діяльності, розвитку методичної креативності, здатності до саморефлексії та оцінювання власної практики, що є необхідними умовами для підготовки компетентного, творчого та адаптивного вчителя початкових класів у сучасному освітньому середовищі. Завдяки комплексності та цілісності запропонованої системи вона може бути ефективно інтегрована у навчальний процес університету та стати основою для подальшого вдосконалення підготовки майбутніх педагогів початкової школи.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Алексєєнко, Т. Ф., Аніщенко, В. М., Балл, Г. О., Бех. І. Д., & Биков В. Ю. (2010). *Біла книга національної освіти України*. Київ: Інформ. Системи.
2. Андрущенко, В. (2014). «Педагогічна конституція Європи» як проект освітньої політики ХХІпро освіт століття. *Гілея,* 83, 180–182.
3. Аніщенко, О. (2015). Гармонізація педагогічного процесу у контексті людиновимірності професійної підготовки майбутнього вчителя. *Професійне становлення особистості*, 4, 43–47.
4. Бусел, В. Т. (Ред). (2009). *Великий тлумачний словник сучасної української мови.* Київ, Ірпінь: Перун.
5. Гаєвець, Я. С. (2012). Методична компетентність як мета та результат підготовки вчителя початкових класів. *Наука і освіта*, 8, 38–42.
6. Глузман, Н. А. (2011). *Система формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.* (Автореф. д-ра пед. наук). Державний заклад „Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка", Луганськ.
7. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
8. Гончаренко, С. У. (2008). *Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям.* Київ, Вінниця: ДОВ „Вінниця".

9. Гуревич, Р. С. (2014). Компетентнісний підхід у професійно-педагогічній освіті. В *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: Методологічний семінар, Київ, 3 квітня* (Ч. 2, с.137–143). Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України.

10. Дубасенюк, О. А., Семенюк, Т. В. & Антонова, О. Є. (2003). *Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності*. Житомир: Житомирський державний педагогічний університет.

11. Дубічинський, В. В. (Ред.). (2008). *Сучасний тлумачний словник української мови: 100 000 слів.* Харків: Школа.

12. Жигайло, О. (2014). Методична компетентність як інтегральна характеристика фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів. *Молодь і ринок,* 7, 21–25.

13. Зайченко, І. В. (2010). *Історія педагогіки. Книга І: Історія зарубіжної педагогіки* (у 2 кн.). Київ: Видавничий Дім «Слово», 624 с.

14. Закон (2017). *Про освіту. URL:* http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

15. Закон (2020). *Про повну загальну середню освіту. URL*: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/651-14

16. Зязюн І. А. (2008). *Філософія педагогічної дії*. Черкаси: ЧНУ ім. Богдана Хмельницького.

17. Зязюн, І. А. (2009). Аксіологічні орієнтири сучасної культури. *Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції*. (Ч. І, с. 3748). URL: http://lib.iitta.gov.ua/3509/1/%D0%B7%D1%8F%D0%B7%D1%8E%D0%BD4.pdf

18. Княжева, І. А. (2014). *Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури*. Одеса: ФОП Бондаренко М.О.

19. Кравець, В. (1996). *Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва: навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів*. Тернопіль, 426 с.

20. Кремень, В. Г., Сухомлинська, О. В., Бех І. Д., Огнев'юк В. О., Ткаченко В. М., Саух П. Ю., Дзвінчук Д. І. & Соколова І. В. (2011). *Розвиток сучасної освіти: освітологічні*

наголоси: І Всеукраїнська науково-практична конференція „Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти”. Київ: Київський університет ім. Б. Грінченка.

21. Кузьмінський, А. (2012). Підготовка майбутнього фахівця у контексті компетентнісного підходу. В *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*: *ІІІ Міжнародна науково-практична конференція, Київ, 12-14 листопада* (Вип. 3, с. 62–65). Київ, Львів: ЛДУ БЖД.

22. Куцевол, О. М. (2007). *Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.

23. Левківський, М. В. (2011). *Історія педагогіки: навчальний посібник* (4-те вид.). Київ: Центр учбової літератури. koha.tntu.edu.ua

24. Листопад, О. А. (2013). Аксіологічний і культурологічний підхід до процесу становлення творчої особистості в освіті. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*, 110, 137–140. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_110_42.

25. Лук’янова, Л. Б., Аніщенко О. В (2014). *Освіта дорослих*: *Короткий термінологічний словник*. Київ, Ніжин: ПП Лисенко М.М.

26. Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України. (2020). *Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»* (Наказ № 2736-20 від 23 грудня 2020 р.). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/v2736915-20

27. Нікула, Н. (2017). Методична компетентність учителя початкових класів. В кол. ред., *Педагогіка: традиції та інновації: IV Міжнародна науково-практична конференція, Запоріжжя, 17–18 лютого* (Ч. 2, с. 23–26). Херсон: Гельветика.

28. *Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи* (2016). URL: http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepcziya.pdf

29. Павелків, Р. В. (2009). *Загальна психологія***.** Київ: Кондор.

30. Пазенок, В. С. (2008). *Філософія.* Київ: Академвидав.

31. Печерська, Г. О. (2013). Професійні ціннісні орієнтації вчителів. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки,* 2, 10 (91), 252–257.

32. Сисоєва, С. О., Кристопчук, Т. Є. (2013). *Методологія науково-педагогічних досліджень.* Рівне: Волинські обереги.

33. Скворцова, С. (2015). Підходи до формування методичної компетентності майбутніх учителів у галузі навчання математики. *Гірська школа українських Карпат*, 12–13, 204–208.

34. Туріщева, Л. В. (2010). Методична грамотність як умова успішності педагогічної діяльності. *Завучу. Усе для роботи*, 6, 30–31.

35. Хомич, Л. , Султанова, Л. & Шахрай,Т. (Ред). (2012). *Культурологічна складова професійного розвитку педагога*. Київ, Ніжин: ПП Лисенко М.М.

Ольга ШЕСТОБУЗ, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна
ORCID: 0000-0001-7268-8316

РОЗВИТОК ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті розкрито особливості розвитку художньо-естетичної культури майбутніх учителів початкових класів засобами образотворчого мистецтва. Здійснено аналіз понять «художня культура», «художньо-естетична культура особистості», «засоби образотворчого мистецтва». Відзначено, що професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів поєднує художньо-навчальні можливості, містить різноманітні культурні підвалини: різні види та форми художньої культури, цінності, які прийнятні у суспільстві, складові художньої свідомості, звичаї та традиції українського народу. Обґрунтовано специфіку розвитку художньо-естетичної культури майбутніх учителів у процесі вивчення художньо-естетичних навчальних дисциплін, здійснення комплексу заходів із залучення студентів до опанування видів і жанрів образотворчого мистецтва, розвитку їхніх творчих здібностей. Визначено форми, методи та прийоми розвитку художньо-естетичної культури майбутніх учителів початкових класів засобами образотворчого мистецтва.

The article reveals the features of the development of artistic and aesthetic culture of future primary school teachers through the means of fine arts. The concepts of "artistic culture", "artistic and aesthetic culture of the individual", "means of fine arts" are analyzed. It is noted that the professional training of future primary school teachers combines artistic and educational opportunities, contains various cultural foundations: various types and forms of artistic culture, values that are acceptable in society, components of artistic consciousness, customs and traditions of the Ukrainian people. The specifics of the development of artistic and aesthetic

culture of future teachers in the process of studying artistic and aesthetic academic disciplines, the implementation of a set of measures to involve students in mastering types and genres of fine art, and the development of their creative abilities are substantiated. Forms, methods and techniques for developing the artistic and aesthetic culture of future primary school teachers through the means of fine arts have been identified.

Вступ

Сьогодні вагомою є необхідність у формуванні педагогів, які готові до розвитку культурного та розумового потенціалу особистості, забезпечення якісного освітнього процесу. Тому майбутній учитель початкових класів повинен виявляти особистісно орієнтований підхід, творче ставлення до вивчення психолого-педагогічних і художньо-естетичних навчальних дисциплін, образотворчої грамотності, оволодіння інноваційними педагогічними технологіями.

Важливим є орієнтування закладів вищої освіти на реалізацію комплексу заходів для майбутніх учителів початкових класів з розвитку художньо-естетичної культури, творчих нахилів і здібностей, ознайомлення з видами та жанрами образотворчого мистецтва у процесі відтворення культури суспільства.

Сучасна методика навчання мистецької освітньої галузі спрямовується на активне використання виховних і розвивальних можливостей художньої культури. Складовими духовної культури суспільства є художня та естетична культура, завдяки яким особистість сприймає естетично прекрасне в навколишньому світі.

Образотворче мистецтво знаходиться в основі художньо-естетичної культури, в якому художники різних видів через художні образи відображають навколишню дійсність, накопичують основні ознаки естетичного ставлення до довкілля. Образотворче мистецтво містить в собі можливості для розвитку здатності особистості до творчості, виховання художнього та естетичного смаку, з урахуванням краси дійності.

Художня культура відзначається як досить яскравий і незмінний вид загальної культури особистості та включає художні образи, надбання культури суспільства, її цінності та традиції, які створюються протягом багатьох років. Естетична основа художньої культури базується на художніх цінностях та ідеалах.

У процесі розвитку художньо-естетичної культури особистості відбувається образне відображення та моделювання навколишньої дійсності. Художньо-естетична культура особистості складає систему в єдності художньої культури суспільства, естетичного сприймання та художньої практичної діяльності.

Серед проблем у сучасних дослідженнях виокремлюється проблема розвитку художньої та естетичної культури, світоглядних і творчих потреб особистості, яка висвітлюється науковцями у працях. Зокрема, принцип системної організації професійної підготовки майбутніх фахівців досліджуються О.Рудницькою, О.Савченко, В.Семиченко, Л.Хомич та ін., особливу увагу формуванню загальної культури особистості приділяють І.Бех, І.Зязюн, Г.Костюк, Н.Миропольська, Т.Шевченко, В.Шпак, Т.Яценко та ін.

Окремим аспектам проблеми розвитку художньої культури особистості присвячують свої дослідження М.Лещенко, Г.Падалка, Л.Рапацька, С.Сисоєва, О.Щолокова та ін., з окресленням питання теорії розвитку художньої культури майбутнього вчителя.

Проблеми формування художньої та естетичної культури особистості, закономірності прояву образотворчого мистецтва на творчий потенціал вивчали Д.Джола, О.Киричук, Л.Любарська, Л.Масол, В.Сухомлинський, Г.Тарасенко, В.Томашевський, А.Щербо та ін.

Зважаючи на актуальність зазначеної проблеми, потребує детальнішого висвітлення проблема розвитку художньо-естетичної культури студентів у процесі вивчення образотворчого мистецтва.

Мета статті полягає в розкритті особливостей розвитку художньо-естетичної культури майбутніх учителів початкових класів засобами образотворчого мистецтва.

1. Обґрунтування поняття художньо-естетичної культури особистості засобами образотворчого мистецтва

Поняття «художня культура» визначається складністю, багатофункціональністю створення, що містить в собі різні види мистецтва, творчий процес художнього створення творів, результати та сукупність заходів по відтворенню, узагальненню та вдосконаленню художніх здобутків і цінностей, формуванню професійних споживачів мистецтва.

Художньо-естетична культура особистості розвивається під потужним впливом виховання. Вона характеризується певною системою соціальних та особистісних цінностей, які включаються у зміст виховного процесу. Художньо-естетичне виховання як складова освітнього процесу сприяє:

– формуванню сприймання та перетворення навколишньої дійсності за законами краси в життєдіяльності особистості;

– осмисленню та оцінюванню краси в образотворчому мистецтві, творчості, життєдіяльності;

– розвитку здатності захоплюватися красою для повноцінного сприймання та розуміння прекрасного в дійсності;

– оволодінню знаннями, художньо-естетичними уявленнями, задумами, ідеалами, які знаходяться в основі художньо-естетичних цінностей.

Естетичний досвід особистості є підґрунтям художньо-естетичної культури, що при можливості може об'єднувати красу в загальному та окремо естетично створених предметів з виокремленням категорії власного художньо-естетичного досвіду особистості (Джола, 1998).

У процесі сприймання студентами художніх творів різноманітної тематики, видів і жанрів, відбувається усвідомлення та перевтілення побаченого у здатність слідкувати за стилем зображення художників, ритмом художньої мови, кольорами та відтінками. Власні враження та висновки висловлюються в ескізах, етюдах, літературних міні-творах, віршах, мелодіях тощо.

Основою художньої культури є образотворче мистецтво зі специфікою здійснювати вплив на особистість. Відображення та втілення навколишнього світу у вигляді художніх образів є значущим в опануванні змісту образотворчого мистецтва, що є відмінним від інших видів практичної діяльності.

Образотворче мистецтво містить особливості художньо-естетичного ставлення студентів до навколишнього світу. Серед засобів залучення майбутніх учителів до розвитку художньо-естетичної культури є вивчення змісту образотворчого мистецтва, що сприяє формуванню у майбутніх учителів зорової пам'яті, просторових уявлень, художньо-образного мислення, творчої уяви та фантазії, творчих нахилів і здібностей.

Зазначені аспекти вимагають від учителя навчання молодших школярів основам образотворчої грамоти, формування вмінь використовувати виразні художні засоби під час створення малюнків графічними та живописними матеріалами, виробів з пластичних матеріалів і декоративно-прикладного мистецтва.

Основи реалістичного зображення опановуються завдяки засобам художньої виразності, зокрема кольорам, лініям, ритму, формі, пропорції, простору, композиції, фактурі матеріалу. Засоби виразності в образотворчому мистецтву підпорядковуються певним ознакам і властивостям, а в конкретних творах, видах і жанрах можуть бути використані засоби виразності один одного (Антонович, 1999).

Так, художніми засобами виразності у графіці є лінія, штрих, крапка, пляма, які створюють графічні композиції, а також застосовується колір як головний засіб виразності в живописі, а пластичність руху поєднується з втіленням пропорцій у скульптурних виробах.

У контексті окресленої проблеми вагомим є художньо-естетичний розвиток студентів, який базується на живописних творах, які виокремлюються серед засобів ознайомлення з навколишнім світом, можуть сприяти змістовнішому осмисленню природи.

Майбутні вчителі мають бути здатними до систематичного ознайомлення учнів зі змістом картин художників, звертаючи увагу на реалістичність у зображеннях, майстерність художників, які використовуючи фарби та пензлі з досконалістю створюють найвитонченіші образи явищ і об'єктів природи з найглибшими власними враженнями.

Живопис є основним у виконанні зображення об'єктів і явищ природи та життєдіяльності з використанням різних видів фарб та дотриманням правил виконання.

Живопис є одним з основних видів образотворчого мистецтва, а основним засобом виразності у живописі є колір. У творах живопису одразу під час сприймання відзначається колорит зображення, його кольори. Колір у живописі як основний засіб художньої виразності взаємодіє з композицією, світлотінню, яка відзначається мірою світлоти в зображенні.

Під час малювання як основного виду образотворчої діяльності молодші школярі мають можливість проявити себе. У

процесі малювання відбувається вплив на загальний розвиток учнів і їх залучення до процесу творчості як найголовнішого процесу. У малюванні діти можуть вільно самореалізуватися без обмежень, а такими особливостями визначена доступність цього виду практичної діяльності.

У засобах образотворчого мистецтва є певні обмеження під час реалізації задумів учнів, які можуть опиратися на творчий потенціал, приймати сміливі та цікаві рішення у зображеннях, самостійно відкривати специфіку використання художніх технік і матеріалів. У процесі розумової діяльності молодших школярів малювання сприяє розвитку їхнього образного мислення, спостережливості, художньо-естетичного сприймання, розумових сил і творчих здібностей, відчуття гармонії.

Майбутнім учителям потрібно враховувати постійну зацікавленість учнів початкових класів до процесу малювання, оскільки малюнок сприяє здатності молодших школярів з кращого боку розкрити себе, а зміст зображення може розповісти про емоційний стан, власні переживання, здатність висловитися у художній творчості. Також зважати треба на потреби в творчому самовираженні як особливої якості, коли діти намагаються передати свої відчуття у створених художніх образах з використанням ліній, кольорів, форм та ін.

Основними засобами виразності в графіці є лінія, штрих, крапка, пляма, які студентами сприймаються та використовуються у власних графічних композиціях. Вагоме значення у процесі створення малюнків і виробів має використання ліній, контурів, силуетів.

Майбутніми вчителями має чітко усвідомлюватися, що графіка є видом образотворчого мистецтва, що має значний вплив на творчість молодших школярів, а в житті графіка має асоціації з книгою, оголошеннями, афішами, плакатами та ін., що збагачує творчу уяву.

В основі використання ліній у малюнках відзначається плавність або злам, можливість м'яко або сильно її провести, безперервно або переривчасто з різною товщиною, натиском і є вирішальним у використанні майстром у втіленні гармонійності художніх образів природи у своїх картинах. Лініями передаються контури у зображенні об'єктів навколишнього довкілля, особливості фактури.

У графічних творах використовується пляма з рівномірним зафарбовуванням площини, яка має особливості кольору, форми, пропорцій, характеру тону. Відповідно, плямою створюється об'єм і глибина у зображенні, що допомагає чітко передати його реалістичність. У чорно-білих кольорах у композиції також відзначаються властивості у кожному кольорі, тому у чорному кольорі є також багато відтінків.

Різниця у зміні кольорів в межах від найтемнішого до найсвітлішого відтінку називається тоном. Художниками у своїх композиціях відчуваються найтонші переходи у кольорах, відтінках, що сприяє передаванню якості об'єктів, об'ємності та інших характерних ознак. Тому, у графіці основними засобами виразності є лінія, штрих, крапка та пляма, які учні мають сприймати та використовувати у власних зображеннях.

На уроках образотворчого мистецтва важливе значення в художньо-естетичному розвитку учнів відіграють скульптурні твори, а ліплення є провідним видом образотворчої діяльності, що має значний вплив на емоційний стан дітей, їхні враження від ознайомлення зі скульптурою, яка переважно позбавлена яскравих кольорів, їхніх сполучень, з домінуючим впливом форми, ліній, фактури.

Скульптурні вироби сприяють розвитку візуального сприймання, наочно-образного мислення, зорової пам'яті. Скульптура спільно з іншими видами образотворчого мистецтва формує естетичний смак, розвиває почуття прекрасного до природи та художніх творів.

Відзначається значними можливостями в художньо-естетичному розвитку молодших школярів вид образотворчого мистецтва – архітектура. Вивчення архітектурних художніх творів може вплинути на розвиток пізнавальних інтересів учнів, ознайомити з об'єктами навколишнього середовища.

У процесі ознайомлення з мистецтвом архітектури в учнів виявляється здатність прояву чутливості до краси, розвитку почуття прекрасного, виховання шанобливого ставлення до надбань художньої культури, зацікавленість продуктами образотворчої діяльності, у створенні художніх образів. Архітектурні художні образи викликають у дітей прагнення до вираження

власних задумів у реалізації різних видів практичної діяльності, стимулюють до творчості.

Вагомим художньо-естетичним впливом відрізняються художні твори у декоративно-прикладному мистецтві. Краса візерунків у вишивках, виробів з різьби, кольори декоративних розписів, у писанкарстві бездоганність у техніці створення орнаментів дійсно відзначаються як невичерпні джерела захоплення та задоволення.

У процесі вивчення декоративно-прикладного мистецтва вчителю треба допомогти учням в естетичному сприйманні та перетворенні навколишнього світу. Також естетичні за ознаками предмети побуту мають бути важливими засобами у навчанні учнів, задовольняти потреби до їхнього споглядання та створення прекрасного у житті.

Специфіка практичної діяльності учнів відзначається в умінні здійснювати ними аналіз творів образотворчого мистецтва, які є певними дзеркалами з відображенням внутрішнього світу художників. Завдяки творчості художники можуть підтвердити свій життєвий шлях, внутрішні переживання, втілюючи у художніх творах (Коновець, 2000).

Художні твори є значущим засобом в художньо-естетичному розвитку учнів з можливостями їх використовувати в побуті, навчанні та самостійній практичній діяльності. Тому, потрібним є відбір художніх творів різних жанрів: казкового, портрету, натюрморту, пейзажу; творів графіки, скульптурних виробів з різних матеріалів; виробів декоративно-прикладного мистецтва з декоративного розпису, кераміки тощо.

Серед засобів образотворчого мистецтва, які сприяють художньо-естетичному розвитку молодших школярів відносять художні інструменти та матеріали у процесі малювання, а саме: різні види фарб, фломастери, олівці, туш, кольорова крейда, вугілля тощо, зі створенням практичних робіт на різних видах паперу, картоні.

З використанням вчителем засобів образотворчого мистецтва відбувається заохочення учнів до власного бачення та перетворення об’єктів дійсності у зображеннях. Під час ознайомлення з певною художньою технікою діти разом з вчителем

можуть досягти необхідного рівня володіння нею для самореалізації у творчій діяльності.

Також чіткість має бути у поетапних діях учителя від початкової зацікавленості учнів, у стимулюванні їхніх прагнень творити, а далі у навчанні конкретної техніки малювання, якою будуть втілюватися їхні творчі ідеї та задуми. Основне відзначається у процесі включення молодших школярів у творчу діяльність. У процесі ознайомлення з різними художніми техніками та матеріалами вчитель має користуватися методами демонстрації, прикладу, обговорення тощо.

За призначенням засоби образотворчого мистецтва, які впливають на художньо-естетичний розвиток учнів, поділяються на:

– твори образотворчого мистецтва, які вивчаються у різних видах за допомогою графіки, живопису, архітектури, скульптури, декоративно-прикладного мистецтва;

– художні матеріали та інструменти, серед яких основними є живописні, графічні, пластичні, матеріали для аплікації, з використанням різних фарб, олівців, фломастерів, туші, кольорової крейди, вугілля, пластиліну, паперу, картону тощо.

Особливостями вивчення засобів образотворчого мистецтва є виокремлення художніх матеріалів, які є засобами у процесі цілеспрямованого розвитку активності молодших школярів у практичній діяльності, а художньо-естетичний розвиток учнів базується на раціональному виборі та використанні художніх матеріалів і технік малювання.

Серед важливих завдань учителя на уроках образотворчого мистецтва є здатність налаштувати учнів на створення зображення зі своїх задумів з усвідомленням різноманітних форм, кольорів об’єктів навколишнього світу, а також розвиток вольових зусиль у передаванні власних уявлень та ідей під час малювання композицій, створення виробів тощо.

Художньо-естетичний розвиток є вагомою складовою особистісного розвитку учнів, а в аспекті здійснення художньої діяльності молодших школярів відзначається формування образного мислення у дітей. Під час створення художнього образу як форми мислення, у ньому зосереджується значний обсяг різноманітної інформації про природу, життєдіяльність, взаємини,

культурні надбання тощо. Складовими процесу мислення є образи та уявлення, які сприяють зберіганню інформації.

Розвиток образного мислення відбувається у процесі сприймання цілісності образів об'єктів і явищ довкілля, розуміння узагальнення художнього образу, за допомогою якого є можливості визначити та розкрити глибинне значення об'єктів дійсності. Художньо-естетичний розвиток у своїй обов'язковості відзначається як важлива складова формування особистості в молодшому шкільному віці.

Отриманий досвід з вивчення образотворчого мистецтва сприяє позитивним результатам у процесі життєдіяльності. Саме у процесі творчої практичної діяльності надається можливість створити позитивний емоційний комфорт у повсякденній діяльності молодших школярів з осмисленням особливостей навколишньої дійсності. Під час художньо-естетичного виховання важливо враховувати вікові особливості молодшого шкільного віку з використанням учителем особливого підходу до дітей.

У молодшому шкільному віці незалежно від рівня самоусвідомлення вагомим є художньо-естетичне сприймання та формування художньо-естетичного відношення до дійсності. Тому вчитель має повідомляти учням про важливість прояву своїх почуттів і висловлення думок у процесі сприймання явищ природи. Відповідно, зрозуміти та усвідомити суть зображення діти здатні самостійно з осмисленням власних почуттів і задумів.

На уроках образотворчого мистецтва у процесі сприймання художніх творів досить активною є діяльність візуальних відчуттів, що потребує відповідної підготовки молодших школярів.

Серед завдань, які реалізовуються під час розвитку художньо-естетичного сприймання учнів початкових класів у процесі навчання, відзначаються завдання з формування:

– чутливості до змісту художніх творів;

– здатності до висловлювання свого відношення до художніх творів;

– розширення обсягу знань і уявлень про зміст творів образотворчого мистецтва.

Під час сприймання художніх творів молодші школярі висловлюють емоційні відгуки на зміст зображення, а вчителями

враховується недостатнє володіння дітьми здатності до адекватного висловлювання власних відчуттів, які можуть виникати у процесі ознайомлення зі змістом художніх творів. Зокрема, певні труднощі можуть бути на початку вивчення образотворчого мистецтва, бо учні переважно досить активні саме у візуальному сприйманні навчального матеріалу образотворчого змісту.

У процесі практичної творчої діяльності молодші школярі активно розвивають свої відчуття у просторі, що пов'язується з активізацією спостережливості та вмінь узагальнювати. Зважаючи на орієнтування учнів початкових класів в навколишньому середовищі, особливого значення набувають рухові відчуття, а зорові відчуття пов'язуються з тренуванням та укріпленням очей.

Вивчення образотворчого мистецтва сприяє вчителю у здатності здійснювати розвиток в учнів просторового сприймання, а саме ступінь віддаленості об'єктів, оцінювати напрям світла тощо. У процесі сприймання простору відбувається сприйняття пропорцій і форми об'єктів дійсності, поєднуючи зорові, м'язеві та дотикові відчуття.

Учителям потрібно враховувати, що у молодшому шкільному віці домінує наочно-образний тип мислення, а цілісність сприймання об'єктів дійсності є недостатньо сформованим умінням школярів і відзначається переважно мимовільним характером. Відповідно, зазначені аспекти базуються на активному сприйманні дітьми молодшого шкільного віку яскравих художніх образів під час ознайомлення з творами образотворчого мистецтва.

Також учитель звертає увагу на недостатньо розвинуті вміння учнів у ґрунтовному аналізі змісту художніх творів, наданні їм власної оцінки та характеристики. У висловлюваннях дітей переважають однотипні фрази у процесі сприймання об'єктів природи.

Характерні особливості мислення в молодшому шкільному віці відзначаються розвитком і активізацією мовлення у процесі сприймання творів образотворчого мистецтва, коли вчителем пропонуються конкретні питання. Але під час самостійного ознайомлення з художніми творами діти не завжди потребують і прагнуть висловлювати свої міркування про зміст зображення у творі.

Характерними запитаннями до учнів є такі, які формулюються саме про зміст художнього твору, їхній настрій від

зображення, особливості характерних ознак, зв'язку з об'єктами дійсності, вибір засобів виразності, здатністю оцінювати зміст творів. Учителю доцільно постійно активізувати відгуки молодших школярів про зміст художнього твору з використанням вербальних засобів, музичних і літературних творів тощо.

Активізація художньо-естетичних висловлювань про зміст художніх творів є необхідною у процесі вивчення особливостей образотворчого мистецтва, з розвитком творчих здібностей учнів, у висловлюваннях своїх думок і зацікавленості під час сприймання художніх творів, тому вчитель зосереджується на:

– уміннях учнів розповідати про зміст художнього твору з використанням необхідних засобів виразності;

– активізації та організації взаємодії та спілкування дітей, обміні власними думками, враженнями, здатністю розвивати образне мислення. Тому, необхідність є у проведенні бесід про образотворче мистецтво з чітко спланованим процесом сприймання, з урахуванням вікових особливостей учнів початкових класів;

– розвитку здатності в усвідомленні та розумінні здобутих вражень від сприйняття об'єктів і явищ природи, вивченні в образотворчому мистецтві специфіки добору засобів виразності;

– формуванні вмінь і навичок реагувати на зміст зображення за допомогою власних міркувань і висловлювань, з чіткою демонстрацією вражень від об'єктів спостереження у дійсності.

На уроках образотворчого мистецтва ефективність художньо-естетичного розвитку учнів залежить від змісту художніх творів, які вчитель пропонує для сприймання дітьми, а також наявними вміннями школярів виявляти чутливість у реакціях на зміст твору. Потрібно врахувати такі аспекти, які є важливими складовими впливу на учнів творів образотворчого мистецтва, а також прояву емоцій і почуттів, перевантаження для дітей зоровими враженнями.

Під час планування та організації уроків образотворчого мистецтва в окресленій меті визначається специфіка художньо-естетичного впливу змісту художніх творів різних видів і жанрів. Тому вчитель має можливість досягнути мети залежно від специфіки у процесі сприймання та зацікавленості молодших школярів.

Навчальний матеріал образотворчого змісту не має перевантажувати учнів і не бути полегшеним під час сприймання. Відповідно, у змістовій частині уроків виникає потреба учнів у прояві розумових зусиль і чуттєвих реакцій у практичній діяльності.

У процесі підготовки до уроку образотворчого мистецтва студенти мають враховувати специфіку сприймання молодшими школярами творів образотворчого мистецтва, що відзначається самостійністю та усвідомленням. Саме від специфіки навчання учнів сприймати зміст художніх творів залежить гармонійність їхнього розвитку.

Процес сприймання художніх творів відзначається здійсненням інтелектуальної та емоційно-творчої діяльності, в якій відбувається взаємодія осмислення створення художніх образів. З урахуванням особливостей взаємодії можливе значне збільшення ефективності процесу художньо-естетичного розвитку за допомогою засобів образотворчого мистецтва.

На уроках образотворчого мистецтва ефективна організація художньо-естетичного розвитку учнів здійснюється з:

– активізацією діяльності з розвитку прояву емоцій, відповідного ставлення та художньо-естетичного виховання;

– використанням різних видів образотворчого мистецтва з посиленням здатності у засвоєнні учнями кольорових характеристик у художніх образах, оволодінням художніми техніками змішування кольорів, створенням нових відтінків кольорів, застосовуванням різних художніх матеріалів з активізацією творчої діяльності та отриманням практичних робіт;

– раціональним використанням музичних творів у процесі вивчення основ образотворчої грамоти;

– розвитком і підтримкою емоційного захоплення учнів, коли ними сприймаються об’єкти та явища навколишньої дійсності, пропонуються дидактичні ігри з використанням музичних і літературних творів, інсценізацій творів;

– правильним підбором художнього матеріалу для виконання практичних завдань, враховуючи вікові особливості молодших школярів;

– систематичної підтримки розвитку творчої уяви учнів у процесі створення зображень у практичних роботах.

Зазначені завдання вирішуються завдяки можливостям художньо-естетичного розвитку учнів з використанням засобів образотворчого мистецтва, надається здатність у досить ефективному здійсненні організації та спрямуванні художнього навчання, розвитку образного мислення учнів, їхньому емоційному ставленні, прояву естетичних почуттів і сприйманні явищ навколишньої дійсності.

Специфіка вивчення молодшими школярами основ образотворчого мистецтва залежить від продуктивної діяльності вчителя. Саме образотворче мистецтво відзначається значущим впливом на життєдіяльність і світогляд учнів, формуванням естетичних смаків та уявлень, інтелектуальних можливостей, емоційних вражень.

Молодшими школярами у практичних роботах усвідомлюються та створюються навколишні об'єкти та явища природи, за допомогою яких осмислюється залежність від них, а також власний вплив на навколишню дійсність з втіленням гармонійного світу у дитячих малюнках і виробах. Тематика композицій відзначається важливими для дітей особливостями їхньої життєдіяльності, які їм цікаві та завдяки яким створюються переживання та враження (Коновець, 2000).

Важливим є процес створення художниками власних творів з втіленням краси природи, відчуття захоплення та близькості з нею, тому учнями також досить особливо сприймається та осмислюється довкілля. Сприймання дійсності дитиною є унікальним, винятковим, неповторним станом, який учитель має помічати. Здатність фантазувати та виявляти емоції є тими основними чинниками, завдяки яким виникають художні образи, а в процесі творчості здійснюється опора на них.

Розвиток психічних процесів відбувається з впливом різних факторів навколишнього світу як основного джерела емоційного стану майбутніх учителів і молодших школярів. Тому, прояв емоцій впливає на виникнення потреби для самореалізації.

Власне процес малювання відзначається як вагома складова освітнього процесу та життєдіяльності учнів початкових класів, має можливості у їхньому збагаченні. Відповідно, студенти також мають з натхненням сприймати художні твори, впливати на них, що є важливим у їхньому художньо-естетичному розвитку.

2. Особливості розвитку художньо-естетичної культури майбутніх учителів у процесі вивчення художньо-естетичних навчальних дисциплін

Художня культура майбутніх учителів початкових класів послідовно проявляється у процесі вивчення художньо-естетичних навчальних дисциплін. Образотворча діяльність студентів під час вивчення художньо-естетичних предметів характеризується:

– різноманітними навчальними завданнями творчого характеру;

– застосуванням нетрадиційних художніх технік і матеріалів;

– використанням інформаційно-комунікаційних технологій у процесі реалізації творчих досягнень студентів;

– створенням творчої атмосфери, доброзичливістю та об'єктивністю оцінювання результатів художньо-творчої діяльності;

– організацією екскурсій, творчих конкурсів, зустрічей, виставок практичних робіт;

– науково-дослідницьким пошуком під час написання наукових робіт тощо.

Образотворча діяльність має вагомий вплив на розвиток художньо-творчої особистості, формування самосвідомості, художньої та естетичної культури майбутніх учителів.

Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів поєднує художньо-навчальні можливості, базується на видах і формах художньої та естетичної культури, цінностях, які прийнятні у суспільстві, складових художньої свідомості, звичаях і традиціях українського народу.

У майбутніх учителях початкових класів переважно відзначаються прагнення до володіння художньо-естетичними здібностями, сформованість оцінного ставлення до об'єктів навколишньої дійсності, естетичного досвіду до довкілля, активна позиція у відтворенні оточуючого світу.

Важливою є цілеспрямованість у формуванні художньої та естетичної культури, художньо-естетичних здібностей. Цьому сприятиме професійна підготовка, яка сформує професійну компетентність, художню та естетичну культуру.

Сучасні тенденції художньої освіти потребують удосконалення у формуванні професійних знань, практичних умінь і навичок студентів під час вивчення художньо-естетичних дисциплін. Творчий розвиток майбутнього вчителя потребує залучення до образотворчого мистецтва. Використання елементів живопису, графіки, декоративно-прикладного мистецтва в освітньому процесі дає можливості створити гармонійне поєднання емоцій та раціональних ідей у практичній діяльності студентів, реалізувати їх творчий потенціал.

З огляду на вимоги, які посилюються до професійної підготовки студентів потребує удосконалення зміст і організація педагогічної та художньо-естетичної освіти засобами образотворчого мистецтва тощо.

Значущою у модернізації системи освіти є особистість учителя, якого О.Савченко називає: «ключовою фігурою особливого типу, високоосвіченим педагогом-інтелігентом, носієм загальнолюдської культури в інтелектуально-естетичному вияві, який усвідомлює культурну місію освіти та своєї професії, який розуміє проблеми сучасного учня, здатний до захисту і підтримки культури підростаючого покоління» (О.Савченко, 2002).

Особистісна спрямованість художньо-естетичної культури в освітньому процесі базується на потребі удосконалювати фахову підготовку студентів для майбутньої реалізвції культурного аспекту педагогічної діяльності в початковій школі, наповненні змісту навчання мистецької освітньої галузі та здійсненні виховного впливу на молодших школярів.

Вагоме значення у розвитку особистості відіграють образотворча діяльність, оволодіння засобами образотворчого мистецтва, що сприятимуть цілісності та творчому вдосконаленню майбутніх учителів.

Під час сприймання образотворчого мистецтва важливим є розвиток внутрішньої активності у момент сприймання, коли здійснюється усвідомлення ціннісності. Педагог постійно має аналізувати особистісні прояви у складній взаємодії з художніми творами. Оскільки психологічні аспекти художнього сприймання зачіпають глибинні якості особистості, що робить їх цілісною системою внутрішніх цінностей, потреб, ідеалів, характеризують відчуття, переживання, відтворення дійсності.

Художня освіта як складова загальної педагогічної освіти повинна гармонійно поєднувати навчання, виховання, особистісний розвиток студентів за допомогою засобів образотворчого мистецтва. Художня освіта спрямована на підготовку у педагогів реалізації дієвої позиції у життєдіяльності.

Також, художня освіта у закладах вищої освіти визначається як основа художньо-естетичного виховання та духовно-морального збагачення студентів за допомогою залучення їх до культурних надбань образотворчого мистецтва в суспільстві.

З педагогічного боку, художня освіченість скеровується на виокремлення ефективних і оптимальних педагогічних умов, які спеціально організовані для розвитку художньо-естетичної культури студентів засобами образотворчого мистецтва в закладі вищої освіти.

Зміст художньо-естетичних навчальних дисциплін відіграє важливу роль в освітньому процесі у закладі вищої освіти, оскільки студенти мають розуміти суть культурних цінностей, художніх творів, сприяє мотивації усвідомлювати та інтерпретувати зміст художньо-естетичної культури у поєднанні з образотворчим мистецтвом. Тому необхідною є спеціальна підготовка, а майбутні вчителі, насамперед, потребують здобуття естетичної грамотності.

Естетична освіта є процесом педагогічної взаємодії, яка спрямовується на розвиток естетичних знань, умінь і навичок, набуття досвіду художньо-естетичної діяльності, сприяє розвитку естетичної особистісної свідомості, прояву емоцій, ціннісного ставлення до художніх творів різних видів і жанрів та навколишнього світу.

Педагогічна діяльність майбутніх учителів спрямовується на формування їхнього художньо-естетичного світогляду, спроможності сприймати, оцінювати об’єкти та явища дійсності, на творчу діяльність у сфері образотворчого мистецтва.

Важливим у професійному становленні майбутніх учителів початкових класів є психолого-педагогічні знання та сформовані художньо-мисленнєві характеристики, можливість обирати, розподіляти та усвідомлювати знання, власні дії, практичні вміння, оперувати навичками під час здобуття мети у процесі педагогічної діяльності, довершене оволодіння

художньо-педагогічними техніками створення художніх творів засобами образотворчого мистецтва.

Художньо-естетична обізнаність студентів сприяє їхньому самостійному розвитку у початковій школі, набуттю компетенцій, реалізації у професії, завдяки вагомому засобу – образотворчому мистецтву. Тому, відображувальна реальність є цілісною у поєднанні з чуттєвим відтворенням особистістю дійсності, її відношенням до навколишнього світу, об'єктів, явищ, оскільки при побудові образотворчого твору поєднуються усвідомлене та несвідоме сприймання, зливаються процеси інтелектуального та почуттєвого, пізнавального та оцінювального станів особистості.

Образотворче мистецтво є основою оволодіння ідеалами, потребами, переконаннями особистості в художньо-естетичному дослідженні та усвідомленні дійсності. Саме мистецтво – це пізнання світу, оцінювання дійсності як ідеалу у перетворенні життєвих вражень, у виразності форми, яка є мовою художнього спілкування.

Особливе значення в освітньому процесі набуває завдання формування національної самобутності студентів, під час опанування якого розвивається осмислене, емоційно-ціннісне ставлення до культурних надбань, історичних здобутків суспільства, а майбутній учитель є основою сьогодення та наступності розповсюдження культурної ідентичності.

Художня освіта є вагомою в особистісному розвитку. Важливо підтримувати взаємну залежність усіх етапів освіти, яких поєднує спільна значуща мета – формування гармонійної різнобічної особистості здійснюється на базі гуманних чинників, моральних цінностей, творчого самовираження та самореалізації (Рудницька, 1998).

Суть художньої освіти майбутніх учителів початкових класів має на меті:

– формування та розвиток художньо-естетичних смаків і потреб;

– виявлення здібних і талановитих студентів до художньої діяльності;

– художня освіта є чинником розвитку творчого потенціалу та інтелектуальної самореалізації;

– підготовка творчих спеціалістів до професії у сфері образотворчого мистецтва та художньої культури у системі художньої освіти.

Отож, у закладах вищої освіти майбутні фахівці повинні усвідомити та зрозуміти власну ідентичність, приналежність до конкретної художньої культури, середовища існування з відповідними художньо-естетичними ідеалами, смаками, потребами, які є базою вагомості, пріоритету у художньому втіленні ідей і задумів, не дивлячись на професійну спрямованість.

У контексті зазначеного виокремлюються ефективні умови, що характеризуються такою специфікою:

– формування ставлення до художньої освіченості як до значущої сфери діяльності особистості та обов'язкової у становленні суспільства;

– розвиток та систематизація культурних і мистецьких здобутків закладів освіти;

– окреслення прав та специфіки програм, методичного наповнення, постійне оновлення освітнього процесу;

– зростання значення образотворчого мистецтва в навчанні та вихованні особистості різнорівневої освіти;

– збільшення у навчальних програмах кількості навчального навантаження і годин з мистецьких дисциплін.

Реалізація вказаних умов сьогодні повинна сприяти розширенню грамотності, формуванню творчої особистості.

Розвиток художньо-естетичної культури у сфері вищої освіти має змістовно впливати на особистість студента в освітньому процесі, різнобічно її розвивати відповідно до обраного профілю професійної діяльності. Оскільки гармонійно сформованим майбутній фахівець не може бути, коли не знає ролі образотворчого мистецтва та значення творчого розвитку.

Окреслений механізм є способом опанування художньої освіти, в якому послідовно поєднуються становлення особистості, розвиток її творчих здібностей, смаків, інтересів, здатність створювати різноманітні художні вироби.

Саме вивчення теорії та методики навчання мистецької освітньої галузі у початкових класах як спеціальної навчальної дисципліни у закладі вищої освіти сприяє процесу загальноосвітньої, художньої та професійної підготовки майбутніх учителів.

У початковій школі вивчення образотворчого мистецтва у переліку обов'язкових предметів переважно скеровується на формування емоційно-чуттєвого світу учнів, їхнього творчого потенціалу. Педагог повинен мати інструменти впливу, бути здатним до пробудження безпосередньої творчості молодших школярів. Тому, власне він має розуміти та усвідомлювати красу в навколишній дійсності та творах образотворчого мистецтва, володіти емоційно-естетичним ставленням до пізнавальних об'єктів і явищ світу, за допомогою засобів образотворчого мистецтва передавати та втілювати побачене.

Особливості створення ефективного освітнього середовища для майбутніх учителів залежать від здатності інтегрувати професійну педагогічну, образотворчу освіченість і володіння відповідними вміннями під час систематичної підготовки до художнього втілення образів навколишньої дійсності.

Головним чинником у системі існування педагогічної освіти є взаємна робота студентів і викладачів. А серед принципів виокремлюють принцип інтеграції педагогічної та образотворчої діяльності в системі навчання та виховання, на якому ґрунтується художня підготовка майбутніх учителів початкової школи.

У процесі керівництва художньо-естетичною підготовкою студентів, розвитку позитивного ставлення до образотворчої діяльності, виховання їхніх особистісних якостей викладач вищої школи має реалізовувати особистісно орієнтований підхід до студентів, знати їхні індивідуальні особливості, пізнавальні інтереси, уявлення, творчі нахили та здібності, вибудовувати процес навчання з урахуванням цих особливостей. Тому тільки такий цілісний взаємний процес сприятиме допомозі студентам у навчанні.

Освіченість студентів з художньо-естетичної культури визначає освітній процес з розвитку та оволодіння знаннями, елементами мисленнєвих операцій, поглядами, навичками під час підготовки фахівців з конкретних видів образотворчої діяльності.

В аспекті розгляду проблеми художньо-естетичної грамотності висвітлюється вагомість підготовки вчителів початкових класів, яка залежить від культурного розвитку суспільства, змісту образотворчого мистецтва, вимог до навчальної діяльності у закладі вищої освіти.

Найважливішим аспектом у художній підготовці є образотворча діяльність, яка визначається в навчальному процесі у зв'язку з опануванням різними видами образотворчої компетентності. Основні положення забезпечення професійної діяльності визначають конкретну підготовку студента до оволодіння відповідними фаховими знаннями, змістом, методами, формами під час вивчення художньо-естетичних навчальних дисциплін та втілення їх на практиці (Хомич, 1998).

Підготовка майбутніх педагогів до накопичення предметних знань реалізовується під час опанування психолого-педагогічних навчальних дисциплін. Досить високий рівень сформованості фахових знань студентів досягається за таких умов:

– створення теоретичних концепцій і положень художньої освіти, включаючи поєднання передових технологій у педагогічній науці та образотворчості;

– будова освітнього процесу включає гуманістичні основи, особистісну орієнтацію сприймання особистості в суспільстві;

– мотиваційно-ціннісні орієнтири у процесі навчання з поєднанням творчих складових, що дозволяє сформувати особистісний стиль професійного становлення;

– запровадження у зміст навчання різних методик з педагогічних дисциплін;

– запровадження ситуацій і практичних дій у підготовці студентів, які є базовими у професійній діяльності освітнього процесу.

Проблема розвитку художньо-естетичної культури особистості виокремлюється в наукових джерелах досить ґрунтовно, а також окреслює художні якості, які мають вплив на професійну діяльність учителя.

Професіограма вчителя початкових класів з питань художньо-естетичної культури містить такі якості особистості:

– здатність до систематичного художньо-естетичного виховання, самостійного опанування навичками освіти;

– світоглядний спектр художньо-естетичних ідеалів, потреб, інтересів, смаків, які достатньо розвинені;

– вміння сприймати, узагальнювати та систематизувати об'єкти образотворчого мистецтва;

– значний рівень сформованості творчих художніх практичних вмінь і навичок.

Головними характеристиками художньої освіченості майбутнього вчителя початкових класів є:

– рівень опанування методикою вивчення навчальних дисциплін;

– глибокі знання з образотворчого мистецтва;

– координація своєї діяльності, володіння творчим асоціативно-образним мисленням, умінням зацікавити навчальним матеріалом.

Комплексною цільовою програмою вивчення психолого-педагогічних або загальнопедагогічних навчальних дисциплін передбачається їхнє узгодження в часі, дотримується наступність і логіка у вивченні, використання різноманітності у міжпредметних зв'язках.

Тому, значущою у процесі розвитку художньо-естетичної культури студентів засобами образотворчого мистецтва є реалізація міжпредметних зв'язків між такими навчальними дисциплінами як:

– психолого-педагогічні або загальнопедагогічні: «Педагогічна психологія», «Психологія загальна та вікова», «Теорія та методика виховання», «Дидактика», «Основи педагогічних досліджень», «Основи педагогічної майстерності та творчості вчителя» та ін.;

– художньо-естетичні: «Теорія та методика навчання мистецької освітньої галузі», «Теорія та методика навчання технологічної освітньої галузі», «Технології навчання технологічної та мистецької освітніх галузей у початковій школі» та ін.

У процесі професійно-педагогічної підготовки, яка має тривалість усього періоду навчання у закладі вищої освіти, включаються вибіркові навчальні дисципліни, узагальнюються психолого-педагогічні знання та вміння під час педагогічної практики, написання студентами курсових, кваліфікаційних наукових робіт.

Підготовка майбутніх учителів початкових класів з розвитку у них художньо-естетичної культури здійснюється в процесі озброєння вміннями з художньо-естетичних навчальних дисциплін. Аналізуючи специфіку освітнього процесу відзначимо, що студенти мають вирішувати творчі аспекти художньо-естетичних і виховних завдань, використовувати свої знання, власні здобутки в процесі навчання та виховання молодших школярів в подальшому, повинні бути освіченими в художній сфері та реалізовуватися у професії.

Високий рівень підготовки вчителів початкових класів забезпечується включенням до навчальних планів у закладах вищої освіти навчальної дисципліни «Теорія та методика навчання мистецької освітньої галузі», що є обов'язковою дисципліною формування професійних якостей майбутніх педагогів початкових класів. У навчальній дисципліні визначається мета та завдання навчання мистецької освітньої галузі в початкових класах, розкривається методика опанування основними видами образотворчої практичної діяльності.

Мета вивчення навчальної дисципліни «Теорія та методика навчання мистецької освітньої галузі» розкривається в оволодінні майбутніми вчителями методикою навчання учнів початкових класів базовим знанням з образотворчого мистецтва, при цьому враховується сукупність їхніх вікових та індивідуальних характерних особливостей. Ця навчальна дисципліна формує у студентів уявлення у галузі образотворчого мистецтва, є компонентом художньо-образної форми перетворення навколишньої дійсності, специфічною основою відтворення природи у процесі взаємодії з нею, перевтілює образну мову окремих видів і жанрів образотворчого мистецтва та здатність до виразності у художніх техніках і матеріалах, виокремлює історичні аспекти розвитку та становлення образотворчого мистецтва, значення образотворчого мистецтва у життєдіяльності особистості (Шестобуз, 2016).

У практичній діяльності значними у процесі вивчення навчальної дисципліни «Теорія та методика навчання мистецької освітньої галузі» є питання форм, методів, прийомів і засобів навчання учнів початкових класів знаннями з кольорознавства, композиції, специфіки втілення форми та пропорцій предметів, розташування у просторі, малювання з натури, зображення

сюжетів, декорування, ліплення виробів, конструювання аплікаційних вирішень з паперу. Крім того, опановується проблема образотворчої діяльності з позиції художньо-естетичної сформованості дітей молодшого шкільного віку у позанавчальному процесі закладів загальної середньої освіти.

Зміст методики відповідає сучасним вимогам навчальної програми «Мистецтво» у початковій школі та охоплює особливості формування художньої творчості дітей молодшого шкільного віку.

Структура навчальної дисципліни «Теорія та методика навчання мистецької освітньої галузі» має лекційні та семінарські заняття. Під час занять поєднуються різні елементи навчальної діяльності, які майбутній учитель може використовувати в роботі з молодшими школярами, коли теоретична інформація втілюється у виконання практичних робіт, виробів, відбувається словесний аналіз змісту художніх творів, їхня композиційна цілісність; відтворюється методика створення та відображення художнього образу у практичних роботах.

У процесі вивчення навчальної дисципліни майбутні вчителі оволодівають вміннями створювати та впроваджувати методику навчання образотворчого мистецтва, опановують мистецькі знання, виконують практичну діяльність, удосконалюють вміння та навички дослідно-наукової роботи. Зокрема, під час виконанні курсових, кваліфікаційних робіт може узгоджуватися система впровадження студентами методичних рекомендацій, навчальних завдань, програм.

Активізує творчу роботу студентів засобами образотворчого мистецтва також і самостійна практична діяльність, яка містить організований характер. Тому, важливим є аналіз та оцінка вмінь майбутніх педагогів створювати композиції, додавати колоритні рішення, графічні елементи. Доцільним є формування творчих здібностей студентів в образотворчому мистецтві, художньому сприйманні, здійсненні досліджень загальної мистецької творчості художників, майстрів, представлення їхніх творчих задумів і здобутків, експонування своїх робіт.

Ще однією складовою фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів є проведення уроків і виховних занять під час різних видів педагогічної практики. Так, під час педагогічної

практики студенти повинні засвоїти поняття «мета уроків образотворчого мистецтва», «зміст навчання образотворчого мистецтва», класифікацію уроків, типи уроків, основні аспекти образотворчої діяльності, компоненти уроків образотворчого мистецтва тощо.

Так, мета уроків образотворчого мистецтва – розширити та уточнити дитячі уявлення про різноманітні предмети, природні явища, людські взаємини, тобто навколишнього світу. При цьому, важливим є здатність накопичувати та художньо узагальнювати факти пізнання за допомогою образної форми в існуючих закономірностях (Коновець, 2000).

У процесі вивчення образотворчого мистецтва відбувається розвиток зорової пам'яті, образного мислення, творчої уяви молодших школярів, що має вплив на внутрішнє сприйняття учнями, залучення їх до прояву емоцій, пробудження сприймання прекрасного.

Зміст навчання образотворчому мистецтву відзначається в системі наукових теоретичних знань, уявлень, практичних умінь, навичок, у процесі оволодіння ними забезпечується розвиток важливих для художньої творчості здібностей, уведення молодших школярів у художню культуру народу шляхом активного її засвоєння, особистої участі в ній, формуванням морального світогляду, художньо-естетичної діяльності, з підготовкою до суспільної життєдіяльностіі.

Уроки образотворчого мистецтва в початковій школі сприяють удосконаленню здібностей учнів, проявам емоційних відгуків на художні твори та активізацію їхнього творчого потенціалу. Художньо-естетичний розвиток учнів відбувається, коли формуються основні аспекти в образотворчій діяльності, які відзначаються художніми знаннями, практичними вміннями та навичками, оцінним ставленням до творів образотворчого мистецтва, захопленням образотворчим мистецтвом.

Основними складовими уроків образотворчого мистецтва є: проведення різних видів бесід, які можуть актуалізувати знання та уявлення учнів, засвоюється нова та повторюється навчальна інформація з основ образотворчої грамоти, визначається мета діяльності, виконуються практичні вправи, застосовуються ігрові ситуації, театралізація зображуваних об'єктів навколишньої дійсності, виконання композиційної та самостійної художньо-

творчої діяльності, аналіз та оцінювання практичних робіт, підготовка до виконання завдань у подальшому.

Зважаючи на зміст, мету, навчально-виховні завдання уроку, характер роботи, форми, методи та прийоми навчання, співвідношення між компонентами структури уроку, послідовність видів діяльності може змінитися. Спільно на уроках закріплюються та узагальнюються набуті вміння та навички учнів, збагачується їхній словниковий запас.

Важливо стимулювати творчу активність студентів засобами образотворчого мистецтва, формувати їхні потреби у подальшому розвитку. Майстерність студентів у процесі вивчення образотворчого мистецтва відзначається в оволодінні зображувальними техніками, володіння графічними та живописними матеріалами з можливістю створення досконалого твору образотворчого мистецтва (Коновець, 2002).

Отож, говорячи про розвиток художньо-естетичної культури майбутніх учителів засобами образотворчого мистецтва, маємо на увазі більш ефективний розвиток художньо-естетичних здібностей, наукового світогляду, моральності, загальнолюдських рис особистості, залучення до усвідомлення краси світу та діяльності, що є значущим у вихованні сучасного покоління.

Суть зазначеного в тому, що студенти навчаються осмислювати, перевтілювати та відчувати красу навколишньої дійсності засобами образотворчого мистецтва, активно проявляти себе у творчості та практичній діяльності з використанням засобів образотворчого мистецтва, прилучатися до надбань художньої культури суспільства.

3. Методичний інструментарій розвитку художньо-естетичної культури майбутніх учителів початкових класів засобами образотворчого мистецтва

Упрактичній підготовці майбутніх учителів доцільним є використання в освітньому процесі традиційних та особистісно орієнтованих методів навчання. У реалізації розвитку художньо-естетичної культури вагомими є інноваційні педагогічні технології, що є основою психолого-педагогічних і спеціальних фахових знань і вмінь.

Активність студентів у підготовці та самопідготовці в образотворчій діяльності відзначається у таких формах організації освітнього процесу:

– лекційні заняття з психолого-педагогічних і художньо-естетичних навчальних дисциплін з елементами проблемного навчання, які сприяють опануванню загальної теоретичної інформації, що містить в собі сучасні особливості вивчення психології, педагогіки, технологій художньо-педагогічного змісту;

– семінарські та практичні заняття з художньо-естетичних навчальних дисциплін, під час яких використовуються ігрові технології з навчальним спрямуванням, проєктування різних педагогічних ситуацій, які сприяють формуванню професійних знань і навичок майбутніх учителів, для вдосконалення художньо-технічних навичок студентів з педагогічного малюнка, композиції, живопису, форми;

– проведення уроків з образотворчого мистецтва, виховних занять під час різних видів педагогічної практики, у ході яких розкриваються особливості художньо-педагогічного боку практики, відбувається вивчення передового педагогічного досвіду, оволодіння методикою різних художніх технік і матеріалів;

– тренінги, семінари-практикуми, майстер-класи, наукові практичні конференції для студентів з питань фахової та художньої освіти майбутніх учителів, їх озброєння сучасними знаннями специфіки образотворчої діяльності, оволодіння навичками передачі побаченого у дійсності з творчими вміннями;

– пошуково-дослідницька діяльність, написання наукових робіт у процесі взаємодії викладачів і студентів для спільної користі як партнерів педагогічної діяльності;

– впровадження елементів дистанційного навчання як самостійної форми діяльності майбутніх учителів, які мають змогу при виконанні завдання передбаченого навчальним планом одночасно здійснювати перевірку та контроль власних знань, здобутків, навичок за допомогою єдиної навчальної програмної платформи закладу освіти.

Серед методів розвитку художньо-естетичної культури студентів засобами образотворчого мистецтва, вміння цілісно усвідомлювати емоційність і естетичність художніх творів

важливим є метод порівняння, завдяки якому здійснюється глибше розкриття змісту твору образотворчого мистецтва, розвиваються почуття та здатність їх проявляти.

Метод порівняння доцільно застосовувати під час вивчення творів певного виду або жанру образотворчого мистецтва при зіставленні характерних ознак того чи іншого виду, що дає змогу осягнути особливості висловлення вражень у творах образотворчого мистецтва в поєднанні з музикою, літературою, хореографією. У результаті відтворювати навколишню дійсність допомагають знання про образотворче мистецтво.

Однією з основних функцій діяльності майбутніх педагогів є функція формування особистості молодших школярів. Педагог повинен прагнути, щоб художньо-естетична культура жила в дитині, в її задумах й переживаннях, активній образотворчій діяльності, результатах її творчості, щоб створювані вироби мали значення навчального та культурно суспільного характеру, збагачували особистісну культуру дитини.

Для цього треба майбутні педагоги повинні ознайомлювати учнів із надбаннями художньої культури як поєднання матеріального та духовного в діяльності людини. Для реалізації цього завдання заклади вищої освіти мають готувати вчителів, які можуть фахово реалізовувати власну педагогічну діяльність.

Художня культура базується на системі знань та уявлень про естетичну сферу життєдіяльності людини, відповідно до цього у студентів розвиваються вміння сприймати та розуміти твори образотворчого мистецтва, чітко пояснювати свої думки з побаченого, виховуються власні світоглядні ідеї, художні судження. Також ставлення до творів переходить на рівень ціннісного та особистісного, глибшими стають можливості, потреби, вправляння у мистецькій самоосвіті та уміння самостійно вдосконалюватися у створенні художніх образів з художньо-естетичної позиції.

Зміст розвитку художньо-естетичної культури студентів засобами образотворчого мистецтва містить ґрунтовні знання та практичні вміння, які можна застосовувати при виконанні образотворчої діяльності у вигляді завдань, вправ, які обумовлені властивостями, ознаками, різними особливостями мистецького

досвіду майбутніх учителів і визначають їхню активну участь як суб'єктів освітнього процесі.

Категорія розвитку художньо-естетичної культури особистості майбутнього педагога містить значущі суспільні ознаки та узагальнює в собі результати освітнього процесу з позиції естетичного сприймання та мистецького виховання в подальшій діяльності з учнями початкових класів, в якому перебувають студенти. В її основі знаходяться можливості майбутніх учителів використовувати загальні естетичні знання, ідеї, погляди, вміння самостійної творчої та художньо-виховної праці, спираючись на гуманістичні цінності притаманні суспільству.

Педагог може здійснювати вирішення різноманітних завдань, якщо володіє художньо-естетичною культурою. Так, у професійній педагогічній діяльності здатний організовувати естетичне середовище для молодших школярів засобами образотворчого мистецтва, розвивати їхню художньо-естетичну культуру.

Процес життєдіяльності вимагає вибудовувати відносини з оточуючими людьми на базі здатності створювати художні образи, мати бажання та потребувати цього. Життєдіяльність у соціумі визначає здатність майбутнього вчителя створити матеріальні умови естетичного характеру засобами образотворчого мистецтва в основі поєднання національних звичаїв, втілення ідей і задумів.

Художньо-естетична культура необхідна для вирішення завдань від простого до складного ступенів, які можуть виникнути у життєвих традиційних і нестандартних подіях, ситуаціях. Вона вимірюється багатьма показниками, містить безліч пізнавальних процесів, розумових умінь, особистісні якості людини, які поєднані з суспільним призначенням, освітнім середовищем, характеризує об'єднання різних способів, дій, їх сукупність.

Базові знання і власний досвід майбутніх учителів початкових класів здобуваються під час залучення їх у власну практичну діяльність. А сам освітній процес у вищій школі має бути наповнений проблемними ситуаціями з конкретним вирішенням важливих проблем для оволодіння студентами професійного та життєвого досвіду.

Ефективним у розвитку художньо-естетичної культури студентів засобами образотворчого мистецтва є пропонування майбутнім учителям дидактичних завдань різного теоретичного та практичного змісту. Так, доцільною є зацікавленість естетичністю художніх творів і бажання їх виокремлювати під час сприймання. Важливо включати в процес навчання художньо-пізнавальні завдання осмислення та перевтілення навколишнього світу, предметів, об'єктів і явищ природи в художні образи.

Відповідно, інтересом майбутніх педагогів до виставок експозицій творів образотворчого, декоративного-прикладного мистецтва керує обґрунтування причин прояву власної зацікавленості та бажання відвідати ті чи інші музеї та виставкові зали для захоплення художніми творами художників і майстрів різних видів, жанрів і стилів.

Потреби студентів можуть виокремлюватися спеціальним пошуком і стають ефективними під час вдосконалення власної праці художньо-естетичного змісту. Одним із завдань для вирішення окресленої мети є використання інтерактивних прийомів і вправ.

Так, суть вправи «Гойдалки» в тому, що студенти знаходяться у двох колах з парами однаковими за кількістю, ті, хто утворив зовнішній бік кола здійснюють демонстрацію своїх практичних робіт з образотворчого мистецтва студентам внутрішнього кола. Ті в свою чергу мають бути експертами та дати оцінку побаченого за такими особливостями: акуратність виконання практичної роботи, ступінь оволодіння техніками та матеріалами вирішення задуманого, неповторність композиційного задуму, цілісність твору, підхід творчого характеру, сьогоденність і значимість практичної роботи, глибина відтворення теми, єдність у художньому втіленні, унікальність практичної роботи, зовнішні естетичні ознаки твору, застосування міжпредметних зв'язків, розкриття проблеми у широкому значенні, доцільність використання засобів образотворчого мистецтва у створенні художнього твору.

Використовуючи чітко визначений час, студенти, які у внутрішньому колі оцінюють практичні роботи, а інші студенти з протилежного боку сприймають почуте. Потім викладач дає змогу учасникам обмінятися ролями у колі, і ті, хто давав оцінку,

мають можливість продемонструвати тепер свої практичні роботи тим, кого перед цим аналізували. Або у внутрішньому колі оцінюють ще роботи із зовнішнього ряду, а студенти сприймають нове оцінювання та коментування.

Завершується вправа, коли внутрішнє коло студентів дадуть оцінку усім роботам. А студенти зовнішнього кола повинні сприйняти оцінки своїх творів колегами і виробити в собі механізм вдосконалення та покращення недоліків, працювати в певному напрямку.

Також, серед навчальних завдань з метою оволодіння студентами новими знаннями з образотворчого мистецтва доцільним є їхнє залучення до ознайомлення з термінами, понятійним апаратом, певними міркуваннями та думками. Виконуючи ці завдання майбутні вчителі повинні вміти розуміти та інтерпретувати головні естетичні відчуття, які впливають на людину під час споглядання художнього твору, узагальнювати види та жанри образотворчого мистецтва, зокрема, декоративно-прикладного, виокремлювати особливості створення художнього образу в образотворчому творі.

Студенти можуть залучатися до створення буклетів, збірників творів різних видів образотворчого мистецтва, їх особливостей відповідно до місцевості та регіону. При вивченні низки тем про великодні свята студенти наповнюють змістом каталоги з відповідними техніками та матеріалами виготовлення виробів, деталізуючи ознаки цих свят у конкретній місцевості, підбирають прикрашання орнаментами, декором, народними традиціями. Ці завдання є характерними і спираються на розуміння студентами категорій форми, кольору, композиції, простору в образотворчому мистецтві, у них формуються уміння аналізувати, зіставляти, оцінювати твори образотворчого мистецтва.

Також, доцільними є завдання, які несуть в собі осмислення конкретних ознак, властивостей, законів у процесі внесення у твір образотворчого мистецтва кольору, змістових характеристик, форми, встановлення наслідувальних зв'язків між естетичними смаками, ідеями та колоритом, емоційним враженням і композицією твору, традиціями та матеріалами втілення характерних ознак та ін.

Студентам можна запропонувати ознайомитися з цікавою інформацією про становлення особистості художників і визначення життєвої цінності образотворчої діяльності в їхньому самовизначенні. Також майбутні педагоги здатні виокремити власні художньо-естетичні хвилювання при сприйманні творів і створенні художніх образів.

Відзначимо навчальні завдання, які впливають на самостійність студентів у здобутті нових знань, фактів при встановленні причинно-наслідкових зв'язків, містять систематизацію практичної інформації, думок та ідей на базі знань принципів, законів композиції, властивостей предметів зображення. Результатом цього завдання є підбір наочності з прикрашання різних виробів певного етапу розвитку культури суспільства, виділення та обґрунтування характерних ознак, завдяки яким створювався орнамент і колорит художнього твору.

У процесі розвитку художньо-естетичної культури студентів засобами образотворчого мистецтва доцільно запропонувати виконання різних за мірою складності завдання:

– практичні вправи з моделювання ситуацій опанування художніми матеріалами та техніками з метою автоматизації власних дій;

– проблемні завдання у вигляді моделей ускладнених різноаспектних ситуацій, які на меті мають сформувати вміння втілювати художній образ відповідно до задуму, форми, характеру поверхні, матеріалу, кольорових відтінків та ін.

Навчальні завдання та вправи у процесі розвитку художньо-естетичної культури студентів засобами образотворчого мистецтва мають відповідати вимогам втілення їх у реальності у вигляді створення художніх образів у практичних роботах. Ці художні твори можна запропонувати для прикрашання та експонування у приміщеннях закладу освіти, що задовольнить творчі аспекти самостійного втілення художнього образу та отримання задоволення у власному вираженні задумів засобами образотворчої діяльності.

Так, студентами створюються традиційні колективні роботи до різдвяно-новорічних і великодніх свят, прикрашаються

навчальні аудиторії до різноманітних зустрічей, конкурсів, свят, подій тощо, які відбуваються на кафедрі та факультеті.

За допомогою розкриття внутрішнього творчого потенціалу студентів вони систематично залучаютьсяти до участі у традиційних масових заходах кафедри та факультету, зокрема: «День факультету», «Зустріч з випускниками», «День студента», «Різдвяно-новорічні свята», «Великодні свята», «День вишиванки», річниці з Днів народжень видатних педагогів та ін., які розкривають індивідуальність, самореалізацію студентів у художньо-творчій діяльності.

Під час розробки творчого проєкту на тему «Життєвий шлях і художні твори одного з видатних художників» у вигляді презентації, фото-, відеоматеріалів студенти висували різноманітні ідеї, а саме: подання життєпису художника, представлення репродукцій картин, художніх творів майстрів, виконання художніх творів у різних техніках, зображення художниками унікального світу.

Серед навчальних завдань у процесі розвитку художньо-творчої культури студентів засобами образотворчого мистецтва відзначимо:

– підготовку міркувань у промовах про об'єкти і явища художніх творів, відвідування виставок художніх робіт художників і майстрів;

– здійснення елементів пошукової діяльності, дослідження ідей, думок інших фахівців про значення образотворчих творів і виявлення помилок, спірних питань;

– систематизацію інформації з наукових джерел, у суті яких психолого-педагогічні, культурні, світоглядні, професійні, моральні складові формування творчого майбутнього вчителя початкових класів, здійснення передбачень впливу зазначених аспектів на студентів.

Вагому роль відіграє розвиток у студентів вольових якостей у досягненні мети, працездатність, подолання перешкод і творчих негараздів, вміння дійти певного результату в творчій діяльності, здійснюючи детальний аналіз роботи, яка завершується вагомим втіленням ідей, озброєнням навичками творчого

формування майбутніх учителів, їхнього самобутнього вираження та прояву індивідуальності.

Розвитку художньо-естетичної культури майбутніх учителів сприяє застосування ефективного прийому роботи яким є портфоліо навчальних художніх досягнень. Його студенти наповнюють змістом власного художнього та естетично-творчого звершення, виокремлюють засоби виразності у здобутті результатів діяльності.

У забезпеченні цілісності власного індивідуального та педагогічного зростання майбутніх педагогів значну роль відіграють вміння організовувати та проводити уроки з образотворчого мистецтва, виховні заняття, позаурочні заходи, під час яких студенти є самодостатніми вчителями з відповідними вміннями для навчання образотворчій діяльності молодших школярів.

Досить продуктивними є виконання навчальних завдань студентами з використанням сучасних інформаційних мережевих технологій, зокрема пошук інформації в мережі «Інтернет» образотворчого змісту, коли потрібно ознайомитися з художніми творами видатних художників, які відзначилися в певному виді та жанрі образотворчого мистецтва, здійснити аналіз власної художньо-естетичної та творчої роботи, знайти шляхи їх вирішення.

Портфоліо навчальних здобутків вирішує також завдання формування мотиваційно-ціннісного та пізнавального компонентів художньо-естетичної культури. Студентам можна запропонувати завдання, які були спрямовані на аналіз думок і міркувань художників під час створення образотворчого твору, порівняння отриманого результату з початковим задумом. Ці завдання будуть сприяти студентам у рефлексивному аналізі діяльності художників, у вирішенні художньо-естетичної мети у визначенні рефлексії як вирішального внутрішнього стану.

Відзначимо прийоми роботи зі студентами за змістовим наповненням, виокремивши підготовку художніх творчих проєктів, повідомлень з теми «Власні творчі пошуки як майстра образотворчої діяльності», міркування студентів над пройденими кроками, їх втілення сьогодні та реалізація в майбутньому у творчих проєктах з тем: «Я вчора, сьогодні та завтра», «Я через десять років» та ін.

Доцільними також є створення власних ескізів, замальовок на створення себе у професії, середовища своєї педагогічної діяльності, вміння якісно, цілісно проаналізувати свої практичні роботи та роботи колег, виокремлюючи характерні ознаки художніх образів і засобів виконання.

Психофізіологічна передумова розвитку художньо-естетичної культури майбутніх учителів початкових класів базується на здатності до асоціативно-образного відображення дійсності, за допомогою виконання під час навчальних занять ігрових і творчих вправ-асоціацій, в яких вони можуть ідентифікувати себе з певним образом, участь у театралізованій діяльності, самоаналіз. Завдання, які ставляться перед студентами у відображенні власного емоційного стану у вигляді замальовок, композицій, виробів сприяють розвитку емпатії у майбутніх учителів, створюють ефективні умови для творчої реалізації у процесі художньої та професійної діяльності.

Таким чином, ефективною умовою застосування організаційних форм, методів, прийомів, навчальних завдань, що сприяють розвитку художньо-естетичної культури майбутніх учителів є відповідність навчальних завдань запитам, потребам студентів для реалізації у їхній педагогічній діяльності, виокремлення художньо-естетичних завдань у вивченні образотворчого мистецтва.

Крім того, система завдань має бути цілісною, що дасть змогу розв'язувати окремі з них при виокремленні художньо-естетичних особливостей і властивостей явищ дійсності, треба долучатися до витримування структури завдання, що складається з визначення умов, їх аналізу, визначення мети та її реалізація.

У вчителя початкових класів мають бути вміння планувати змістову частину образотворчої діяльності, розподіляти зміст на конкретних етапах вирішення завдань, долати труднощі у виконанні певних дій, які були заплановані. Важливими є процес порівняння отриманого результату з тим, який очікувався, аналіз кроків при реалізації окресленої мети, вміння організувати, здійснювати перевірку, вміти толерантно контролювати, оцінювати та коментувати процес вирішення практичних завдань молодшими школярами.

Важливо у майбутніх учителів розвивати художній смак до здійснення художньо-естетичної діяльності, що відзначається

результатами та під час виконання практичних завдань можуть реалізовувати доступні елементи прекрасного. Вагоме значення має забезпечення безпосереднього ознайомлення студентів з творами образотворчого мистецтва, навчання розуміння ними виразної мови майстрів, нерозривного зв'язку змісту та художньої форми, виховання емоційно-естетичного ставлення до художніх творів різних видів і жанрів.

Взаємозв'язок змісту вивчення образотворчого мистецтва з життям реалізується в темах навчальних завдань: «Ти у світі образотворчого мистецтва», «Мистецтво навколо нас», «Інтерес до образотворчого мистецтва», «Декоративно-прикладне мистецтво у житті людини» та ін.

У навчальному плані підготовки майбутніх учителів початкових класів є навчальні дисципліни художньо-естетичного циклу з поєднанням образотворчого мистецтва, теоретичних наукових знань, умінь і навичок художньо-практичної діяльності та творчості.

Досить ефективними є такі організаційні форми у процесі розвитку художньо-естетичної культури майбутніх учителів початкових класів є: застосування основ проблемного навчання та інноваційних педагогічних технологій, використання сучасних інформаційних технологій, елементів науково-дослідної роботи на засадах педагогіки партнерства, видання навчальної літератури, що розкриває теорію і методику розвитку художньо-естетичної культури студентів з використанням засобів образотворчого мистецтва.

Висновки

Повноцінна реалізація у професійній діяльності творчої спроможності майбутніх учителів початкових класів є одним з вагомих завдань сучасної вищої школи. Творчість студентів повинна проявлятися та реалізовуватися завдяки різноманітним формам, методам і прийомам навчання, які використовуються в освітньому процесі.

Майбутній учитель у сучасних реаліях початкової школи повинен володіти вміннями використовувати сучасні технології у навчанні, застосовувати власні педагогічні прийоми, ідеї, форми організації навчально-пізнавальної діяльності, нестандартно підходити при вирішенні педагогічних проблем, здійснювати дослідницьку роботу, якісно володіти навчальною діяльністю, в

ході якої він розвиває себе як фахівець. Мова йде про професіоналізм учителя як творчого, активного, цілісного суб'єкта, що вміло поєднує індивідуальну творчість і колективну діяльність.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Анісімова, Я. М., & Гончар, І. В. (2018). Нетрадиційні техніки малювання «Плямка та її друзі»: метод. посібник. Вінниця: ММК, 72.
2. Антонович, Є. А., Проців, В. І., & Свид, С. П. (1999). Художні техніки в школі. Київ: Вища школа, 86.
3. Бех, І.Д. (2003). Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук. видання. Київ: Либідь, 344.
4. Демченко, І. І., Пічкур, М. О., & Близнюк, Т. О. (2009). Творчий розвиток учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва: монографія. Київ: Оміда, 218.
5. Дермельова, Н., & Ночовка, О. (2014). Шляхи формування мистецтвознавчої компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя, 10,* 162–167.
6. Джола, Д. М. (1998). Теорія і методика естетичного виховання школярів. Київ: Знання, 264 с.
7. Естетика: підручник. За заг. ред. Л. Т. Левчук. (2010). Київ: Центр учбової літератури, 520.
8. Козак, Т. (2019). Формування художньо-естетичної компетентності студентів у вищих закладах освіти України. *Освітній простір України, 16,* 92–97.
9. Колесник, Н. Є., & Піддубна, О. М. (2017). Художньо-педагогічна підготовка майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва: монографія. Житомир: Полісся, 244.
10. Коновець, С. В. (2000). Образотворче мистецтво в початковій школі: метод. посібник. Київ: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 80.
11. Коновець, С. В. (2002). Підготовка вчителя образотворчого мистецтва. Рівне, 75.

12. Котляр, В. П. (2006). Основи образотворчого мистецтва і методика художнього виховання дітей. Київ: Кондор, 200 с.

13. Масол, Л. М. (2006). Методика навчання мистецтва у початковій школі: посібник для вчителів. Харків: Вид-во «Ранок», 256.

14. Основи викладання мистецьких дисциплін: навч. посібник. За ред. О.П. Рудницької. (1998). Київ: ІЗМН АПН України, 184.

15. Падалка, Г. М. (2008). Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ: Освіта України, 274.

16. Савченко, О. Я. (2002). Дидактика початкової школи: Підручник. Київ: Ґенеза, 368.

17. Фіцула, М. М. (2002). Педагогіка: навч. посібник. Київ: Академія, 528.

18. Хомич, Л. О. (1998). Роль мистецтва у професійно-педагогічній підготовці вчителя. *Мистецтво та освіта*, *4*, 50–53.

19. Шестобуз, О. (2024). Формування художньої культури майбутніх учителів початкових класів засобами образотворчого мистецтва. *Acta Paedagogica Volynienses:* Науковий журнал. Луцьк: Волинський нац. ун-т ім. Л. Українки, Вип. 4, 109–113.

20. Шестобуз, О. С. (2016). Образотворче мистецтво з методикою навчання: навч. посібник. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 232.

21. Щолокова, О. П. (2007). Методика викладання світової художньої культури: підручник. Київ: Видавництво НПУ ім. М.П. Драгоманова, 194.

Альона ШУЛЬГА, кандидат педагогічних наук, доцент, асистент кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна
ORCID: 0000-0002-5469-7830

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИКО-ЕМПІРИЧНИЙ АСПЕКТ

Здійснено теоретико-емпіричний аналіз проблеми формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах цифровізації освіти. Проаналізовано провідні міжнародні рамки цифрової компетентності (DigComp 2.2, UNESCO Digital Literacy Framework, OECD Learning Compass 2030, TPACK) та визначено їх концептуальні орієнтири. Уточнено зміст ієрархії понять «комп'ютерна грамотність», «ІКТ-грамотність», «цифрова грамотність» і «цифрова компетентність». Запропоновано авторську структурну модель цифрової компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Представлено результати емпіричного дослідження рівня сформованості цифрової компетентності студентів педагогічних спеціальностей. Окреслено напрями вдосконалення цифрової підготовки майбутніх педагогів.

A theoretical and empirical analysis of the problem of forming digital competence in future primary school teachers under the conditions of educational digitalisation is presented. Leading international digital competence frameworks (DigComp 2.2, the UNESCO Digital Literacy Framework, the OECD Learning Compass 2030, and TPACK) are analysed, and their conceptual foundations are identified. The hierarchy and content of the concepts computer literacy, ICT literacy, digital literacy, and digital competence are clarified. An author's structural model of digital competence for future primary school teachers is proposed. The results of an empirical study on the level of digital competence development among students of

pedagogical specialties are presented. Key directions for improving the digital training of future teachers are outlined.

Вступ

Динамічна цифровізація сучасного суспільства, розширення можливостей штучного інтелекту, інтенсивне проникнення цифрових технологій у всі сфери життєдіяльності та глобальні трансформації освітніх систем висувають нові, принципово складніші вимоги до професійної підготовки педагогічних кадрів. Особливо це стосується майбутніх учителів початкової школи, які не лише працюють з дітьми раннього шкільного віку, а й формують їхню первинну інформаційну культуру, цифрові звички, безпечні та відповідальні моделі поведінки в цифровому середовищі. За цих умов цифрова компетентність педагога набуває статусу базової професійної здатності, без якої неможливо забезпечити якість та безперервність освітнього процесу.

В умовах українського контексту проблема формування цифрової компетентності набуває додаткових вимірів. «Концепція розвитку цифрових компетентностей» (2021), «Державний стандарт початкової освіти» (2018), а також низка нормативних документів МОН України щодо цифровізації й підвищення кваліфікації педагогів визначають цифрову компетентність як обов'язкову складову професійного стандарту вчителя. У реаліях сьогодення, позначених воєнною агресією, масовим переходом до дистанційних та змішаних моделей навчання, нерівним доступом учнів до технічних засобів та цифрових ресурсів, питання цифрової підготовки вчителя набуває не лише професійного, а й соціально-гуманітарного значення. Саме вчитель є ключовою ланкою, що забезпечує доступність освіти для всіх дітей, у тому числі й тих, що проживають у небезпечних або віддалених територіях.

У міжнародному науковому дискурсі цифрова компетентність педагогів розглядається як комплексна інтегрована здатність, що охоплює технічні, інформаційно-аналітичні, комунікативні, етичні, творчі й рефлексивні аспекти діяльності (DigComp 2.2, 2022; UNESCO Digital Literacy Framework, 2024; OECD Learning Compass 2030; TPACK). Ці моделі демонструють спільну тенденцію: перехід від вузького техноцентричного розуміння цифрової грамотності до широкої педагогічної концепції, яка передбачає критичність,

автономію користувача, етичну відповідальність, інформаційну стійкість, цифрове благополуччя та здатність до освітнього дизайну.

Попри наявність розвинених міжнародних моделей, у педагогічній освіті зберігається низка нерозв'язаних проблем: фрагментарність трактувань понятійного апарату, недостатня адаптованість існуючих рамок до специфіки початкової освіти, розрив між нормативними вимогами й фактичним станом цифрової підготовки студентів, нерівність доступу до цифрових ресурсів та відсутність ефективних механізмів формування етико-безпечної цифрової поведінки. У цьому контексті актуальним є також завдання забезпечення інклюзивності цифрового середовища та підтримки учнів із різними освітніми потребами — аспекти, особливо важливі в умовах сучасних викликів української системи освіти.

З огляду на це постає потреба у комплексному теоретико-емпіричному дослідженні, спрямованому на: уточнення понятєво-категоріального апарату цифрової компетентності; аналіз міжнародних нормативних рамок; визначення структурних компонентів цифрової компетентності саме майбутнього вчителя початкової школи; виокремлення умов, що забезпечують її формування в системі педагогічної освіти; виявлення реального рівня сформованості цифрових умінь у студентів і визначення їхніх освітніх потреб. Результати такого дослідження є необхідними для модернізації змісту педагогічної підготовки, розроблення ефективних освітніх програм, оновлення дидактичних підходів і забезпечення сталого розвитку цифрової педагогічної культури.

Зазначене зумовлює логічний перехід до аналізу провідних міжнародних рамок цифрової компетентності, які формують концептуальні засади сучасної цифрової освіти та виступають методологічною опорою для визначення змісту й структури цифрової компетентності майбутнього вчителя.

1. Міжнародні рамки цифрової компетентності: компаративний аналіз

Сучасне наукове визначення цифрової компетентності вчителя неможливе без аналізу ключових міжнародних документів, що визначають параметри цифрової освіти та встановлюють стандарти для національних освітніх систем. Аналіз провідних

міжнародних рамок дозволяє виокремити спільні концептуальні підходи та специфічні акценти різних моделей.

Європейська рамка цифрової компетентності для громадян (Digital Competence Framework for Citizens, DigComp), розроблена Об'єднаним дослідницьким центром Європейської Комісії (Joint Research Centre, European Commission), є однією з найбільш впливових моделей цифрової компетентності у світі. Рамка пройшла кілька етапів оновлення: DigComp 1.0 (2013), DigComp 2.0 (2016), DigComp 2.1 (2017) та DigComp 2.2 (2022) .

DigComp визначає цифрову компетентність як «здатність використовувати цифрові технології з упевненістю, критичністю та відповідальністю в навчанні, роботі та повсякденному житті» та структурує її навколо *п'яти ключових сфер,* що охоплюють *21 компетентність* (Vuorikari et al., 2022).*:*

1. *Інформаційна грамотність та грамотність у сфері даних* (Information and data literacy): пошук, оцінювання та управління даними, інформацією та цифровим контентом;

2. *Комунікація та співпраця* (Communication and collaboration): взаємодія, спільна робота, участь у житті суспільства через цифрові технології, цифровий етикет;

3. *Створення цифрового контенту* (Digital content creation): розробка та інтеграція цифрового контенту, дотримання авторських прав та ліцензій, програмування;

4. *Безпека* (Safety): захист пристроїв, персональних даних, приватності, здоров'я та навколишнього середовища;

5. *Вирішення проблем* (Problem solving): технічне вирішення проблем, визначення потреб та технологічних рішень, творче використання цифрових технологій, виявлення прогалин у цифровій компетентності.

Кожна з 21 компетентності має **вісім рівнів володіння** (від базового до високоспеціалізованого), що дозволяє диференціювати освітні траєкторії та здійснювати моніторинг прогресу. DigComp 2.2 додатково інтегрує приклади, пов'язані зі штучним інтелектом, віртуальною реальністю та екологічною стійкістю (Vuorikari et al., 2022).

DigComp є основою для розроблення національних освітніх стандартів у більшості країн Європи та слугує референтною моделлю для оцінювання цифрової компетентності педагогів.

Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (UNESCO) оновила концептуальні рамки цифрової та медійно-інформаційної грамотності. У документі ***UNESCO*** Policy Brief (UNESCO, 2024) сформульовано сучасне бачення цифрової грамотності в умовах стрімкого розвитку генеративного штучного інтелекту та трансформації цифрових комунікаційних середовищ.

UNESCO трактує цифрову та медійно-інформаційну грамотність (MIL) як комплекс компетентностей, які забезпечують здатність особи орієнтуватися, критично мислити, створювати та етично використовувати інформацію в цифровому середовищі, з особливим акцентом на автономії користувача, безпеці та правових аспектах (UNESCO, 2024).

На відміну від структурно-операційної моделі DigComp, підхід UNESCO є більш гуманітарно-соціальним і охоплює ширші культурні, етичні та громадянські виміри цифрової компетентності. Визначено такі ключові оновлені напрями розвитку цифрової та медійно-інформаційної грамотності:

– *Розширення медійно-інформаційної грамотності у зв'язку з генеративним ШІ.* UNESCO наголошує, що поширення генеративних моделей штучного інтелекту змінює природу інформації, комунікації та освіти. У цьому контексті MIL має охоплювати: критичне розпізнавання синтетичного контенту (AI-generated media, deepfakes, автоматизовані тексти); оцінювання достовірності матеріалів, створених алгоритмами; розпізнавання ризиків маніпуляцій, алгоритмічних упереджень та емоційного впливу; усвідомлення проблем приватності та авторського права в умовах автоматизованих систем.

– *Права, автономія та відповідальність користувача:* цифрова грамотність має забезпечувати не лише технічну обізнаність, а й здатність зберігати автономію у взаємодії з цифровими технологіями. До цього блоку належать: уміння контролювати використання власних даних; розуміння логіки роботи алгоритмів і їхнього впливу на інформаційну поведінку; здатність критично аналізувати цифрове середовище, уникаючи пасивного споживання контенту; розвиток відповідального

ставлення до власної цифрової ідентичності. Цей акцент є одним із ключових відмінностей нового документа UNESCO 2024.

–Інтеграція концепції цифрового благополуччя (digital well-being): на основі сучасних досліджень психічного здоров'я та поведінкової економіки UNESCO включає до цифрової грамотності: навички забезпечення кібербезпеки та захисту особистих даних; управління цифровим навантаженням та уникнення інформаційного перевантаження; формування здорових цифрових звичок; профілактику цифрових залежностей; підтримання психологічної стійкості у цифровому середовищі. Таким чином, цифрова грамотність набуває **психолого-педагогічного виміру**, що відповідає глобальним викликам цифровізації.

–Освітня спрямованість: формування цифрових компетентностей педагогів: педагогічний персонал відіграє ключову роль у формуванні цифрової культури учнів. Документ визначає такі пріоритети для підготовки вчителів: інтеграція MIL у навчальні програми; етичне використання цифрових інструментів та ШІ в навчанні; створення безпечного цифрового середовища у школі; навчання учнів критичному мисленню щодо цифрового контенту; формування навичок цифрової громадянськості. UNESCO доводить, що цифрова грамотність педагога — це не лише технічна компетентність, а комплексна професійна здатність з чітким етичним та громадянським виміром.

–Глобальна інклюзивність та культурна чутливість: цифрова грамотність має розвиватися в умовах: соціально-економічної нерівності, різних культурних контекстів, мовної багатоманітності, неоднакового доступу до цифрової інфраструктури. У цьому контексті пріоритетними є доступність, інклюзія, культурна чутливість і розвиток громадянських компетентностей (UNESCO, 2024).

Ця модель є важливою теоретичною основою для визначення цифрової компетентності майбутніх учителів початкової школи, особливо в контексті гуманістичних та етичних викликів цифровізації.

Організація економічного співробітництва та розвитку (OECD) не розробляє окремої рамки цифрової компетентності, однак у глобальній концепції **«OECD Learning Compass 2030»**

пропонує теоретичну модель майбутньо-орієнтованих компетентностей, у межах якої цифрова сфера розглядається як наскрізний елемент сучасної освіти. Learning Compass 2030 визначає, які знання, навички, установки та цінності мають бути сформовані в учнів, щоб вони могли ефективно діяти в умовах швидких технологічних, соціальних і культурних змін (OECD, 2019).

У межах цієї моделі цифрова компетентність інтерпретується не як ізольований набір технічних умінь, а як динамічна здатність орієнтуватися в комплексному цифровому середовищі, ухвалювати відповідальні рішення та використовувати цифрові технології для навчання, творчості та суспільної участі. OECD підкреслює, що сучасний педагог має сприяти розвитку у здобувачів трьох груп трансформативних компетентностей, у яких цифровий вимір є інтегрованим чинником:

– Критичне та системне мислення у цифровому просторі: уміння аналізувати інформацію, розпізнавати маніпуляції, оцінювати достовірність джерел, інтерпретувати мультимодальний контент.

– Креативність, інноваційність та вирішення комплексних проблем: здатність використовувати цифрові інструменти для створення нових ідей, розроблення рішень та оптимізації навчальної діяльності.

– Відповідальність і етична свідомість: усвідомлення ризиків цифрового середовища, повага до приватності, безпеки, авторського права, а також здатність діяти відповідально у взаємодії з іншими (OECD, 2019).

Ключовою ідеєю OECD є концепція «Student Agency», яка передбачає, що учні (а отже, й майбутні вчителі) мають не лише володіти технологіями, а й активно формувати власну цифрову траєкторію, здійснювати вибір, брати відповідальність за інформаційні дії та критично впливати на цифрове середовище. У цьому контексті цифрова компетентність набуває статусу метакомпетентності, необхідної для адаптації до нових технологій і для здатності навчатись упродовж життя.

Для системи педагогічної освіти Learning Compass 2030 є концептуально важливим, оскільки зміщує фокус із технічних умінь на розвиток трансформативних компетентностей, що формують основу професіоналізму вчителя в умовах цифрової

економіки та суспільства знань. Це дозволяє розглядати цифрову компетентність майбутнього вчителя початкової школи як багатовимірний, етично та соціально орієнтований феномен, що виходить за межі операційних навичок і охоплює критичне мислення, відповідальність, інноваційність та здатність діяти в умовах невизначеності (OECD, 2019).

Модель технологічного, педагогічного та змістового знання **TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge)**, створена M. J. Koehler та P. Mishra (2006), посідає особливе місце серед міжнародних рамок, що визначають підходи до формування цифрової компетентності педагогів. Вона виникла як концептуальне розширення ідей Lee Shulman щодо педагогічного предметного знання (Pedagogical Content Knowledge, PCK), доповнюючи класичний підхід третім — технологічним — виміром. Таким чином, модель не лише зберігає важливість змісту та педагогіки, але й інтегрує цифровий компонент як невід'ємну частину сучасної професійної діяльності вчителя.

Центральним положенням TPACK є теза, що цифрова компетентність педагога не може зводитися до технічних умінь чи інструментальної грамотності. Ефективне використання цифрових технологій у навчанні можливе лише тоді, коли вчитель здатний осмислено поєднувати знання про зміст навчального предмета, розуміння педагогічних стратегій та потенціал технологічних інструментів. Технологічне знання в контексті TPACK передбачає не тільки володіння програмами й обладнанням, але й розуміння того, як технології впливають на структуру навчального матеріалу, змінюють способи взаємодії вчителя з учнями, трансформують освітні практики та відкривають нові дидактичні можливості. Педагогічне знання відображає володіння методами, підходами, формами та стратегіями навчання, а змістове — компетентність у самій предметній галузі. На перетині цих трьох сфер формується інтегроване знання — TPACK, що забезпечує педагогічно вмотивовану організацію цифрового навчання (Koehler, M. J., & Mishra, P., 2009).

Сутність моделі полягає в тому, що цифрові технології набувають педагогічної цінності лише тоді, коли вони органічно вписані у зміст та методику навчання. Використання технології «заради технології» не підсилює навчальний процес і не сприяє

розвитку учнів. Натомість TPACK наголошує на потребі свідомого педагогічного проєктування: вибір цифрових засобів має випливати з дидактичних цілей, специфіки змісту та освітніх потреб учнів. Такий підхід змінює логіку підготовки майбутніх педагогів: на перший план виходить не опанування окремих цифрових інструментів, а розвиток здатності інтегрувати технології у змістово-педагогічну структуру уроку та усвідомлювати їхню дидактичну функцію.

TPACK стала однією з найвпливовіших концепцій у сфері педагогічної цифрової компетентності, оскільки пропонує цілісну рамку для аналізу професійної діяльності вчителя у цифровому середовищі. Вона широко використовується у програмуванні навчальних курсів для педагогів, у розробленні інструментів оцінювання цифрової компетентності та у побудові професійних стандартів учителя. Її перевага полягає у поєднанні технологічної, педагогічної та змістової логіки, що дозволяє вибудувати професійно доцільну цифрову практику і водночас уникнути поверхового, інструментального підходу.

Для підготовки майбутніх учителів початкової школи значення моделі TPACK є особливо вагомим. Інтеграція технологій у початкову освіту потребує врахування вікових особливостей дітей, добору педагогічно обґрунтованих інструментів, адаптації складного змісту до рівня сприйняття молодших школярів та забезпечення безпеки цифрової взаємодії. У цьому контексті TPACK пропонує не лише концептуальну рамку, а й професійне мислення, що дозволяє майбутньому вчителю усвідомлено приймати рішення щодо технологічної інтеграції, критично оцінювати ризики та потенціал цифрових інструментів, а також рефлексувати власну цифрову практику (Koehler, M. J., & Mishra, P., 2009).

Таким чином, модель TPACK є ключовою теоретичною основою для формування цифрової компетентності майбутніх учителів, оскільки забезпечує комплексний підхід до взаємодії технологій, педагогіки та змісту навчання, орієнтуючи підготовку педагогів на інтегроване, відповідальне та дидактично доцільне використання цифрових технологій у початковій освіті.

Порівняльний аналіз міжнародних рамок цифрової компетентності дає змогу окреслити ключові концептуальні орієнтири, які визначають сутність цифрової підготовки педагогів.

Попри суттєві відмінності цілей, структур та філософських засад, моделі DigComp, UNESCO, OECD Learning Compass 2030 та TPACK демонструють спільне бачення цифрової компетентності як багатовимірного утворення, що поєднує технічні навички, критичне мислення, етичну відповідальність, комунікацію та творчість. Важливим є те, що всі моделі трактують цифрову компетентність як динамічну здатність, що потребує безперервного оновлення та професійного зростання.

Водночас кожна з рамок робить власний унікальний концептуальний внесок (табл.1.). Європейська модель DigComp пропонує структуровану, вимірювану та інструментально придатну систему компетентностей. UNESCO наголошує на глобальній доступності, етичності, соціальній відповідальності та цифровому благополуччі OECD формує майбутньо-орієнтоване бачення цифрових умінь як частини трансформативних компетентностей, необхідних для складного і невизначеного світу Модель TPACK демонструє глибоко педагогічний підхід, підкреслюючи необхідність осмисленої інтеграції технологій у зміст та методику навчання.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз концептуальних моделей та міжнародних рамок цифрової компетентності

Критерій	**DigComp 2.2 (EU)**	**UNESCO Digital Literacy Framework / MIL**	**OECD Learning Compass 2030**	**TPACK**
Тип моделі	Компетентнісна рамка	Глобальна концептуально-політична рамка цифрової та медійно-інформаційної грамотності	Концептуальна рамка майбутніх компетентностей	Педагогічно-теоре-тична модель
Цільова аудиторія	Усі громадяни	Громадяни, освітні системи, педагоги	Учні, освітні системи	Педагоги

Концептуальна мета	Визначити системну ЦК для громадян і забезпечити інструменти оцінювання	Підтримати розвиток ЦК, етики, безпеки та глобальної цифрової участі	Сформувати компетентності для життя у складному, невизначеному світі	Інтегрувати технології в педагогіку й зміст навчання
Базовий фокус	Операційна та критична ЦК	Етика, інклюзивність, відповідальність, цифрове благополуччя	Трансформативні компетентності (agency, collaboration, responsibility)	Педагогічна доцільність використання технологій
Структура моделі	5 сфер, 21 компетентність	7 сфер цифрової та медійної грамотності	3 блоки: знання, навички, установки + концепт «agency»	7 типів знань (ТК, РК, СК та їх перетини)
Розуміння технологій	Технології як інструмент цифрової діяльності	Технології як соціально-культурний фактор та предмет етичного аналізу	Технології як середовище майбутнього розвитку	Технології як дидактичний ресурс
Роль педагога	Користувач і фасилітатор цифрової діяльності	Провідник цифрової культури, етики, безпеки	Наставник, що формує «компас» майбутніх компетентностей	Дизайнер цифрових освітніх рішень

Підхід до етики та безпеки	Окрема сфера «Safety»	Інтегрована етика, права, приватність, цифрове благополуччя	Частина «attitudes» і громадянської відповідальності	Не виділена, передбачається імпліцитно через педагогічну відповідальність
Підхід до оцінювання	Є чіткі рівні (8 рівнів володіння)	Не регламентовано, рекомендаційний характер	Концептуальний (без рівнів і індикаторів)	Не передбачено
Орієнтація моделі	Універсальна та практична	Глобальна, культурно чутлива, інклюзивна	Майбутнє-орієнтована, трансформативна	Професійно-педагогічна

2. Понятійно-категоріальний апарат цифрової компетентності майбутнього вчителя початкової школи

Узагальнення положень провідних міжнародних рамок дає можливість окреслити загальні концептуальні орієнтири сучасної цифрової педагогіки, однак виявляє суттєву термінологічну неоднорідність і відмінності у трактуванні базових понять. Зважаючи на це, для побудови цілісної моделі цифрової компетентності майбутнього вчителя початкової школи необхідним є уточнення змісту ключових категорій, що лежать в основі цифрової підготовки педагога.

У сучасних умовах цифровізації освіти спостерігається інтенсивне використання термінів комп'ютерна грамотність (computer literacy), ІКТ-грамотність (ICT literacy), цифрова грамотність (digital literacy), цифрові навички (digital skills),(цифрова компетентність (digital competence) тощо. Попри очевидну спорідненість, ці поняття не є тотожними, що зумовлює складність їх теоретичного аналізу та практичного застосування у педагогічній освіті (P. Gilster, 1997; A. Martin, 2006; A. Ferrari, 2012; L. Ilomäki, S. Paavola, M. Lakkala, & A. Kantosalo, 2016; Н. В. Морзе & Т. В. Воронцова, 2018; О. М. Спірін,

2020). Чітка диференціація цих категорій є необхідною для побудови цілісної моделі цифрової підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Комп'ютерну грамотність (Computer Literacy) A. R. Molnar (1978) визначає як базову здатність працювати з комп'ютером, що включає технічні операції, базові уміння та розуміння принципів роботи програм. В українському контексті О. М. Спірін (2012) характеризує її як «початкову систему технічних умінь». Отже, це найнижчий рівень цифрової підготовки, який забезпечує технічну основу для формування наступних компетентностей.

ІКТ-грамотність (ICT Literacy) рамка ETS (2007) описує її як здатність використовувати цифрові та комунікаційні технології для пошуку, оцінювання, інтегрування та створення інформації. Це розширення технічної грамотності у напрямі інформаційно-комунікаційних процесів. С. Литвинова та М. Шишкіна (2019) трактують ІКТ-грамотність як готовність застосовувати інструменти ІКТ у професійній діяльності.

Цифрову грамотність (Digital Literacy) P. Gilster (1997) увів як поняття здатності критично розуміти та використовувати цифрову інформацію. A. Martin (2006) деталізував, включивши ставлення, усвідомленість і стратегічне використання технологій. Є. Eshet-Alkalai (2012) представив багатовимірну модель цифрової грамотності, що охоплює інформаційний, соціально-емоційний, фото-візуальний та інші виміри. В Україні Н. В. Морзе та Т. В. Воронцова (2018) визначають цифрову грамотність як здатність критично інтерпретувати й застосовувати цифрову інформацію для розв'язання освітніх завдань.

Цифрові навички (Digital Skills) A. J. A. M. van Deursen та J. A. G. M. van Dijk (2014) розрізняють операційні, інформаційні, комунікативні та стратегічні цифрові навички. Вони становлять основу цифрової грамотності, але не прирівнюються до неї.

Цифрова компетентність (Digital Competence) у рамках DigComp (A. Ferrari, 2012, 2013) цифрова компетентність трактується як інтеграція знань, умінь, ставлень, відповідальності та критичності. Оновлена версія DigComp 2.2 (R. Vuorikari, S. Kluzer & Y. Punie, 2022) описує її як впевнене, критичне й відповідальне використання технологій. DigCompEdu (C. Redecker, 2017) деталізує педагогічну цифрову компетентність. Українські дослідження (О. М. Спірін,

2020; О. Барна, Н. В. Морзе & Т. В. Воронцова, 2020; Л. Тимчик & О. Бриндза, 2021) акцентують на інтеграції професійних, етичних та рефлексивних складових.

Комп'ютерна, ІКТ- та цифрова грамотність утворюють багаторівневу систему, основою якої є технічні уміння, розширені когнітивно-критичними та професійними вимірами. Цифрова компетентність виступає найвищим рівнем, що охоплює всі попередні та включає педагогічну рефлексію, професійну етику, ціннісні орієнтації та відповідальність (табл.2).

Таблиця 2

Ієрархія цифрових понять

Рівень	Автори	Зміст	Компоненти	Значення
Комп' ютерна грамотність	A. R. Molnar (1978); О. М. Спірін (2012)	Базові технічні вміння роботи з ПК	Технічні навички	Операційна база
ІКТ-грамотність	ETS (2007); С. Литвинова & М. Шишкіна (2019)	Використання цифрових інструментів	Пошук, інтеграція, створення інформації	Професійне використання ІКТ
Цифрова грамотність	P. Gilster (1997); A. Martin (2006); Є. Eshet-Alkalai (2012); Н. В. Морзе & Т. В. Воронцова (2018)	Критичне оперування інформацією	Когнітивні й аналітичні вміння	Відбір та оцінка цифрових ресурсів
Цифрова компетентність	A. Ferrari (2012, 2013); C. Redecker (2017); R. Vuorikari et al. (2022); О. М. Спірін (2020)	Інтегрована професійна здатність	Знання, уміння, ставлення, етика, рефлексія	Педагогічне цифрове проєктування

Цифрова грамотність (digital literacy) є необхідною, але недостатньою умовою формування цифрової компетентності (digital

competence). Узагальнений взаємозв'язок між цими поняттями доцільно представити у вигляді *концентричної моделі*, де кожен наступний рівень охоплює та розширює попередній (Рис.1):

– комп'ютерна грамотність — технічна основа роботи з цифровими пристроями.

– ІКТ-грамотність — здатність використовувати інформаційно-комунікаційні технології для роботи з даними та комунікації.

– цифрова грамотність — когнітивно-критична здатність інтерпретувати, оцінювати й усвідомлено застосовувати цифрову інформацію.

– цифрова компетентність — інтегративний рівень, що включає всі попередні складові та доповнюється професійно-етичними аспектами:

– педагогічною рефлексією,

– ціннісними орієнтаціями,

– професійною етикою,

– відповідальністю за цифрове освітнє середовище.

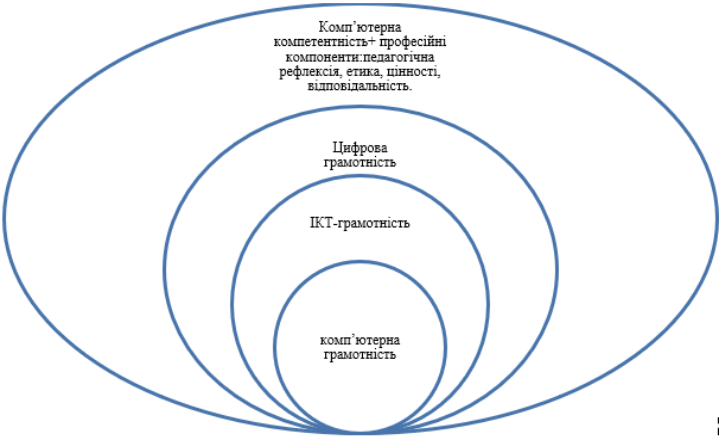


Рис.1. Концентрична модель взаємозв'язку складових цифрової компетентності майбутнього вчителя

У такій структурі компютерна грамотність виступає фундаментом, а комп'ютерна компетентність — системою вищого порядку, що характеризує професійну готовність майбутнього вчителя діяти педагогічно доцільно в цифровому освітньому просторі.

Таким чином, представлена модель дозволяє не лише описати взаємозв'язки між різними рівнями цифрової підготовки, а й конкретизувати сутнісні характеристики інтегрованої професійної здатності педагога діяти в цифровому освітньому середовищі. Відповідно, **цифрову компетентність майбутнього вчителя початкової школи** визначаємо як інтегровану й динамічну професійну здатність здійснювати педагогічно обґрунтовану, методично доцільну та етично відповідальну освітню діяльність у цифровому середовищі. Вона ґрунтується на сформованих технологічних навичках (*digital literacy*), інформаційно-аналітичних уміннях, творчих практиках роботи з цифровими ресурсами, комунікативно-колаборативній взаємодії, розвиненій безпеково-етичній культурі та критичній рефлексії щодо впливу цифрових технологій на розвиток і навчання молодших школярів.

Окреслене авторське визначення цифрової компетентності майбутнього вчителя початкової школи узгоджується з ключовими підходами, розглянутими у аналізі міжнародних документів, однак для його повноцінної операціоналізації необхідним є звернення до наукових моделей, що деталізують внутрішню структуру компетентності. У науковому дискурсі цифрова компетентність постає як багатовимірне утворення, структура якого розкривається через взаємодію технічних, когнітивних, соціальних, етичних та педагогічно-рефлексивних складових.

3. Структура цифрової компетентності майбутнього вчителя початкової школи

У працях A. Martin (Martin, 2006) цифрова компетентність описується як система взаємопов'язаних умінь, що поєднують технічні знання, інформаційно-аналітичні навички, критичність та усвідомлене використання цифрових ресурсів. Модель Є. Eshet-Alkalai (Eshet-Alkalai, 2012), зосереджена на когнітивних аспектах цифрової діяльності, включає фото-візуальну, інформаційну, репродуктивну та соціально-емоційну грамотність, наголошуючи на багатовимірності цифрових умінь і важливості рефлексивної роботи з інформацією.

У дослідженнях L. Ilomäki, S. Paavola, M. Lakkala та A. Kantosalo (Ilomäki et al., 2016) структура цифрової компетентності

представлена через поєднання знань, навичок, ставлень та етичних орієнтирів, що підкреслює її особистісний і ціннісний характер. У концептуальних підходах OECD (OECD, 2019) та UNESCO (UNESCO, 2024) також простежується розширення структури цифрової компетентності за межі технічної підготовки: вагоме місце займають здатність критично осмислювати цифрове середовище, відповідально діяти в ньому, забезпечувати інформаційну безпеку та підтримувати цифрове благополуччя користувачів.

Педагогічно орієнтовані моделі, зокрема TPACK, запропоновані M. J. Koehler та P. Mishra (Koehler & Mishra, 2009), поєднують технологічні, педагогічні та змістові знання, що дозволяє розглядати цифрову компетентність не лише як здатність користуватися технологіями, а як уміння інтегрувати їх у навчання відповідно до дидактичних цілей. У таких моделях важливу роль відіграє педагогічна рефлексія, яка забезпечує усвідомлений добір цифрових інструментів, оцінювання їх ефективності та прогнозування навчальних результатів.

У вітчизняному науковому дискурсі структура цифрової компетентності майбутнього вчителя розглядається як комплексне утворення. Моделі, запропоновані О. М. Спіріним (Спірін, 2020) та розроблені Н. В. Морзе й Т. В. Воронцовою (Морзе & Воронцова, 2018), акцентують на інтеграції технічних умінь, інформаційно-аналітичних компетентностей, комунікативно-колаборативних навичок, етико-безпекових аспектів та здатності вчителя до рефлексії цифрових освітніх практик. У роботах Л. Тимчик та О. Бриндзи (Тимчик & Бриндза, 2021) уточнюється важливість творчого компонента та професійної відповідальності педагога за якість цифрового освітнього середовища, а також значення адаптації цифрових інструментів до вікових особливостей молодших школярів.

Узагальнення представлених підходів свідчить, що попри відмінності акцентів, більшість моделей виділяють такі групи структурних компонентів: техніко-технологічні, інформаційно-аналітичні, комунікативно-колаборативні, творчо-продуктивні, етико-безпекові та педагогічно-рефлексивні. Саме узгодження цих компонентів у межах цілісної системи створює теоретичне підґрунтя для розроблення структури цифрової компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Спираючись на

зазначені концепції, постає потреба у розробці авторської структури, що інтегрує міжнародні тенденції, національний педагогічний контекст і специфіку початкової освіти.

Запропонована структура цифрової компетентності майбутнього вчителя початкової школи (табл.3) ґрунтується на інтеграції техніко-технологічних, інформаційно-аналітичних, педагогічних, комунікативних та етико-безпечних вимірів, що були виокремлені у сучасних міжнародних і вітчизняних дослідженнях. Вибір компонентів зумовлений необхідністю забезпечити цілісну модель професійної діяльності вчителя, у якій цифрові навички набувають педагогічного змісту, а технологічні рішення — дидактичної та етичної обґрунтованості. Структура вибудувана так, щоб відобразити поступовий перехід від базових операційних умінь до здатності свідомо інтегрувати цифрові технології в навчальний процес, організовувати взаємодію учнів, забезпечувати безпеку цифрового середовища та здійснювати методичну рефлексію. Педагогіко-рефлексивний компонент виділено як метарівень, оскільки саме він забезпечує узгодження, осмислення й професійно відповідальне застосування всіх інших складових у контексті початкової освіти.

Таблиця 3

Компонентна структура цифрової компетентності майбутнього вчителя початкової школи

№	Компонент	Зміст компонента	Ключові елементи
1	**Базово-технологічний**	Фундаментальні операційно-технічні навички роботи з цифровими пристроями та програмним забезпеченням	Офісні технології (MS Office, Google Workspace); платформи дистанційного навчання (LMS, Zoom, Google Meet); технічне обслуговування пристроїв та програмного забезпечення; робота з хмарними сховищами
2	**Інформаційно-аналітичний**	Здатність ефективно працювати з цифровою інформацією: знаходити, відбирати, аналізувати, оцінювати та інтегрувати освітні ресурси	Пошук та відбір інформації в освітніх базах даних; критичне оцінювання та верифікація джерел; цифрове читання та інтерпретація мультимодальних текстів; структурування та систематизація знань

3	**Продуктивно-творчий**	Здатність створювати авторський цифровий освітній контент, адаптований до потреб молодших школярів	Візуальний дизайн (Canva, інфографіка, презентації); відеопродукція (відеоредактори, скрінкасти); інтерактивний контент (LearningApps, Kahoot, Wordwall); інноваційні формати (віртуальні екскурсії, AR/VR, інтерактивні дошки)
4	**Інтерактивно-педагогічний**	Здатність використовувати цифрові технології для організації інтерактивної взаємодії, гейміфікації, формувального оцінювання та диференціації навчання	Інтерактивні платформи (Kahoot, Quizizz, Padlet, Mentimeter); геймифікація та освітні ігри; цифрове оцінювання та аналітика навчальних досягнень; адаптація інструментів до вікових особливостей та індивідуалізація навчання
5	**Комунікативно-колаборативний**	Здатність ефективно використовувати цифрові технології для професійної комунікації, співпраці, взаємодії з учнями та батьками	Професійна цифрова комунікація та цифровий етикет; участь у педагогічних цифрових спільнотах; взаємодія з батьками через месенджери та цифрові форми зворотного зв'язку; колаборативні практики та спільне редагування документів
6	**Безпеково-етичний**	Здатність забезпечувати кібербезпеку, захист персональних даних, дотримуватися цифрової етики та формувати безпечну цифрову поведінку учнів	Кібербезпека та захист персональних даних учнів; цифрова етика, академічна доброчесність та авторське право; безпека дітей онлайн та протидія кібербулінгу; цифрове благополуччя та профілактика цифрової залежності
7	**Педагогіко-рефлексивний** *(мета-компонент)*	Здатність критично осмислювати педагогічну доцільність цифрових технологій, усвідомлено їх добирати, адаптувати та рефлексувати ефективність цифрових практик	Педагогічне проєктування та інтеграція цифрових інструментів у зміст навчання; методична рефлексія та оцінка ефективності цифрових практик; критичне осмислення обмежень та ризиків технологій; безперервний професійний розвиток у сфері цифрових технологій

Примітка: педагогіко-рефлексивний компонент є метакомпонентом, що пронизує всі інші складові та забезпечує перехід від технічних навичок до професійної педагогічної компетентності.

Запропонована компонентна структура цифрової компетентності майбутнього вчителя початкової школи відображає інтеграцію технологічних, інформаційно-аналітичних, творчих, комунікативних, етико-безпекових та педагогіко-рефлексивних складових, необхідних для професійної діяльності педагога в умовах цифровізації освіти. Однак теоретичне моделювання потребує емпіричного підтвердження: важливо з'ясувати, наскільки окреслені компоненти реально сформовані у здобувачів педагогічної освіти, які аспекти цифрової компетентності є розвиненими, а які потребують цілеспрямованої підтримки. З огляду на це було проведено емпіричне дослідження, спрямоване на оцінювання фактичного рівня володіння цифровими технологіями та виявлення освітніх потреб студентів – майбутніх учителів початкової школи.

4. Емпіричне дослідження сформованості цифрової компетентності майбутніх вчителів початкової школи

Для діагностики рівня сформованості цифрової компетентності студентів – майбутніх учителів початкової школи було розроблено та проведено анонімне онлайн-опитування через платформу Google Forms. В опитуванні взяли участь 124 студенти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів денної та заочної форми навчання (2–6 курси), які навчаються за спеціальністю «Початкова освіта» у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича. Анонімний характер опитування забезпечив щирість відповідей і психологічний комфорт респондентів; орієнтовний час проходження опитування становив 10–12 хвилин.

Метою опитування було виявлення реального рівня володіння майбутніми вчителями цифровими технологіями, визначення практичного досвіду їх застосування у професійній підготовці, з'ясування труднощів, з якими стикаються студенти під час роботи з цифровими інструментами, а також виявлення їхніх освітніх потреб і мотивації щодо розвитку цифрової компетентності.

Варто зазначити, що використаний метод самооцінювання, хоча й дозволяє отримати цінну інформацію про усвідомлення студентами власного рівня цифрової компетентності, відображає передусім *суб'єктивне сприйняття* респондентами власних

навичок. Крім того, дослідження здійснювалося на базі одного закладу вищої освіти — Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, що забезпечило глибину й цілісність аналізу, однак результати можуть певною мірою відображати специфіку регіонального освітнього середовища. Зазначені особливості враховувалися під час інтерпретації отриманих даних.

Інструментарій дослідження складався з п'яти тематичних блоків, розроблених з урахуванням запропонованої структури цифрової компетентності:

Блок 1 містив демографічні питання (курс навчання, форма навчання), що дозволило диференціювати респондентів за рівнем професійної підготовки.

Блок 2 був присвячений самооцінці володіння цифровими інструментами за п'ятибальною шкалою. Питання охоплювали основні категорії інструментів, які відповідають базово-технологічному (офісні програми, платформи дистанційного навчання), продуктивно-творчому (Canva, відеоредактори, інструменти створення інтерактивних вправ) та інтерактивно-педагогічному (Kahoot, LearningApps, Padlet, освітні ігри, інтерактивні дошки) компонентам цифрової компетентності.

Блок 3 виявляв практичний досвід використання цифрових технологій: частоту застосування та конкретні види цифрового контенту (презентації, відео, інтерактивні вправи, онлайн-тести, віртуальні екскурсії).

Блок 4 фіксував труднощі, з якими студенти стикаються при роботі з цифровими інструментами (технічні, організаційні, методичні бар'єри), що дозволило виявити проблемні зони у формуванні цифрової компетентності.

Блок 5 з'ясовував мотиваційні та освітні запити студентів: усвідомлення важливості цифрової компетентності, потреби у розвитку конкретних навичок, наміри щодо професійного використання технологій та бажані форми підвищення кваліфікації. Відкриті питання дозволили виявити реальні приклади успішного досвіду та індивідуальні освітні траєкторії

Аналіз відповідей щодо важливості цифрової компетентності та намірів її використання цифрових навичок дозволяє сформувати мотиваційний профіль майбутніх педагогів: більшість опитаних студентів виявили глибоке усвідомлення ролі

цифрових навичок у своїй майбутній професії. Значна кількість респондентів визнала володіння цифровою компетентністю:

– дуже важливою (без неї неможливо якісно працювати);

– важливою (значно полегшує роботу).

Така висока оцінка важливості цифрової компетентності (75% респондентів обрали один із цих варіантів) демонструє, що студенти розуміють вимоги сучасної освітньої системи. Наявність сильної внутрішньої мотивації є потужним сприятливим фактором. Освітні зусилля, спрямовані на підвищення кваліфікації, мають бути зосереджені на наданні структурованої, практично орієнтованої підготовки, а не на переконанні аудиторії у необхідності цифрової трансформації. Це дозволить перейти до вирішення структурних та методичних викликів.

Висока оцінка важливості корелює з наміром її практичного застосування. Переважна більшість студентів висловила впевненість щодо активного використання цифрових технологій у своїй майбутній діяльності: близько 70% відповідей свідчать про те, що студенти планують використовувати технології «Так, обов'язково». Ця позитивна кореляція між сприйнятою важливістю та наміром використання закладає міцну основу для формування сталої цифрової культури серед майбутніх педагогів. Навіть ті студенти, які висловили помірну впевненість («Скоріше так, ніж ні») або непевність («Не впевнений/а»), усе одно визнають загальну важливість цифрова компетентності.

Результати опитування блоку самооцінювання володіння офісними програмами свідчать про досить високий рівень володіння базовими офісними програмами серед респондентів. Переважна більшість студентів оцінюють свої навички роботи з MS Word на достатньому та високому рівнях (рівні 4-5, середній бал 4,09), що є позитивним показником, оскільки створення документів та їх форматування є базовою компетентністю для педагогічної діяльності.

MS PowerPoint також демонструє високий рівень освоєння (середній бал 4,03) – більшість респондентів впевнено працюють із створенням презентацій, що підтверджує активне використання цього інструменту в освітньому процесі.

Серед офісних програм MS Excel демонструють трохи нижчі показники порівняно з продуктами Microsoft Office – значна частина студентів оцінює свої навички на середньому рівні (рівень 3, середній бал 3,93), що вказує на можливість виконання базових операцій з таблицями та діаграмами, проте недостатню впевненість для використання розширених функцій програми.

Найнижчі показники (середній бал 3,1) спостерігаються у володінні Google Docs, Sheets, Slides, що може бути пов'язано з меншим досвідом використання хмарних технологій у освітньому процесі, хоча ці інструменти набувають дедалі більшого значення для організації колективної роботи та дистанційного навчання (табл.4.).

Таблиця 4

Результати самооцінювання цифрової компетентності студентів у сфері використання офісних програм

Офісні програми	**Середній бал студентів 2-4 курсів**	**Середній бал студентів 5-6 курсів**	**Загальний середній бал самооцінки**
MS Word	4,06	4,25	4,09
MS PowerPoint	4,06	4,2	4,03
MS Excel	3,88	4,2	3,93
Google Docs, Sheets, Slides	3,09	3,7	3,1
Середній бал самооцінки в блоці «Офісні програми»	**3,7**		

Аналіз самооцінки цифрової компетентності студентів у сфері використання платформ дистанційного навчання базується аналогічно на вимірюванні середнього арифметичного балу за п’ятибальною шкалою, де 5.0 відповідає максимальному рівню володіння (здатність навчати інших).

Емпіричні дані демонструють високий загальний рівень самооцінки щодо володіння основними ПДН, хоча виявлено статистично значущі відмінності між окремими інструментами (табл. 5).

Таблиця 5

Результати самооцінювання цифрової компетентності студентів у сфері використання платформ дистанційного навчання

Платформи дистанційного навчання	**Середній бал студентів 2-4 курсів**	**Середній бал студентів 5-6 курсів**	**Загальний середній бал самооцінки**
Google Classroom	3,88	4,2	3,93
Zoom та Google Meet	4,19	4,47	4,32
Moodle	4,44	4,6	4,52
Середній бал самооцінки в блоці «Платформи дистанційного навчання»	**4,29**		

Moodle продемонстрував найвищий коефіцієнт володіння (4,52), що є статистично значущим відхиленням у бік максимальних оцінок (4-5 балів). Цей результат обґрунтовується високим рівнем інтеграції Moodle в адміністративні та навчальні процеси університету, що забезпечило рівномірний та інтенсивний досвід його використання всіма категоріями студентів. Зокрема, магістри (середній бал 4,6) оцінюють свої компетенції вище, ніж бакалаври (середній бал 4,44), що може бути пов'язано з більш тривалим та поглибленим досвідом навчання у системі Moodle.

Показники володіння інструментами Zoom та Google Meet є надзвичайно високими (середній бал 4,32). Цей високий коефіцієнт відображає глобальний тренд домінування синхронного дистанційного навчання, особливо під час пандемічних обмежень. Сформована рутинна практика використання цих платформ у навчальній комунікації сприяла стабілізації високої

самооцінки компетентності.Як і у випадку з Moodle, магістри (середній бал 4.47) демонструють вищий ступінь самооцінки, ніж бакалаври (середній бал 4.19), хоча різниця між групами є менш вираженою.3.3. Додаткові ПДН: Google ClassroomGoogle Classroom має найнижчий середній бал (середній бал 4.03) серед аналізованих платформ дистанційного навчання, попри те, що загальний рівень все ще класифікується як високий. Цей показник вказує на певний дефіцит досвіду або більш фрагментоване використання цієї платформи в основному освітньому процесі порівняно з Moodle. Спостерігається суттєва диференціація між групами: магістри (середній бал 4,20) демонструють високий рівень, тоді як бакалаври (середній бал 3,88) знаходяться ближче до рівня «достатнього володіння» (4,0). Це свідчить про необхідність цільової уваги до підвищення компетентності у використанні Google Classroom серед студентів молодших курсів.

Емпіричний аналіз самооцінки цифрової компетентності студентів у сфері використання інтерактивних освітніх платформ виявив варіативність рівня володіння та загалом нижчі показники порівняно з основними платформами дистанційного навчання:

– *Kahoot ma Quizizz* показують достатній рівень володіння (середній бал 3,68), що є найвищим показником у цьому блоці. Це свідчить про те, що значна частина студентів має досвід використання цих інструментів для гейміфікації навчання та інтерактивного тестування на рівні «володію, можу використовувати самостійно» (рівні 4-5). Проте наявність великої кількості оцінок на «середньому рівні (рівень 3)» вказує на те, що повний функціонал платформ використовується не всіма респондентами.

– *LearningApps* демонструє помірно середні показники (середній бал 3,26). Рівень самооцінки є нижчим порівняно з Kahoot та Quizizz, але все ще перевищує порогове значення «середнього рівня». Це вказує на те, що більшість студентів «знайомі з цією платформою» (переважають оцінки 3 та 4), але значний відсоток респондентів оцінює свої навички як «початковий (рівень 2)». Це підкреслює необхідність більш систематичного впровадження інструментів для створення власних інтерактивних вправ у освітній процес.

– *Padlet* та *Mentimeter* отримали найнижчі оцінки серед усіх інтерактивних платформ (середній бал 2,55), що знаходяться «нижче середнього рівня (3.0)», свідчить про суттєвий дефіцит досвіду використання таких інструментів. Переважна більшість респондентів оцінює свій рівень володіння як «початковий» або відзначає його відсутність (рівні 1 та 2). Це підтверджує недостатнє використання інструментів для інтерактивної взаємодії в режимі реального часу та оперативного збору зворотного зв'язку в освітньому процесі (табл.6).

Таблиця 6

Результати самооцінювання цифрової компетентності студентів у сфері використання освітніх інтерактивних платформ

Освітні інтерактивні платформи	**Середній бал студентів 2-4 курсів**	**Середній бал студентів 5-6 курсів**	**Загальний середній бал самооцінки**
Kahoot, Quizizz	3,69	3,67	3,68
LearningApps	3,31	3,2	3,26
Padlet, Mentimeter	2,44	2,67	2,55
Середній бал самооцінки в блоці «Освітні інтерактивні платформи»	**3,16**		

Емпіричний аналіз самооцінки цифрової компетентності студентів у сфері створення навчального контенту виявив значну диференціацію у рівні володіння інструментами різних категорій. Загальний середній бал по цьому блоку становить 3,34, що відповідає середньому рівню володіння з тенденцією до достатнього рівня, однак характеризується суттєвою варіативністю показників залежно від типу інструментарію та курсу навчання респондентів.

Інструмент **Canva** продемонстрував найвищий рівень володіння серед усіх інструментів для створення контенту (середній бал 4.23), що класифікується як достатній з тенденцією

до високого рівня та значно перевищує поріг «достатнього володіння». Цей показник свідчить про широке впровадження та впевнене використання студентами інструментів графічного дизайну та інфографіки в освітньому процесі. Порівняльний аналіз за рівнями навчання виявив, що магістри 5-6 курсів (середній бал 4,31) оцінюють свої навички дещо вище, ніж студенти-бакалаври 2-4 курсів (середній бал 4,13), що може бути пов'язано з інтенсивнішим використанням візуальних презентацій у освітньому процесі або з різницею у самооцінці компетентності. Високий рівень володіння Canva можна пояснити інтуїтивно зрозумілим інтерфейсом платформи, наявністю великої кількості готових шаблонів та безкоштовною версією з широким функціоналом, що робить цей інструмент доступним для студентів із різним рівнем технічної підготовки. Крім того, популярність Canva відображає загальну тенденцію до візуалізації навчального матеріалу та потребу майбутніх учителів у створенні естетично привабливих освітніх ресурсів для молодших школярів.

Створення інтерактивних вправ отримало помірно середні оцінки (середній бал 3,32), що відповідає середньому рівню з тенденцією до достатнього. Цей показник знаходиться на межі середнього та достатнього рівнів володіння демонструє неоднорідність у рівні опанування даної навички. Магістранти демонструють дещо вищі показники (середній бал 3,47) порівняно з бакалаврами (середній бал 3,19), що може свідчити про накопичення практичного досвіду під час педагогічної практики та більш глибоке розуміння дидактичних можливостей інтерактивних вправ. Хоча студенти мають певний досвід у створенні власних інтерактивних завдань, про що свідчить концентрація оцінок у діапазоні 3-4, недостатня впевненість у володінні цією навичкою та відсутність або мінімальна кількість максимальних оцінок (рівень 5 –»можу навчити інших») вказують на фрагментарність знань та потребу у систематизації й поглибленні навичок використання спеціалізованих платформ для розробки якісних дидактичних матеріалів. Це також може вказувати на недостатнє розуміння методичних аспектів проєктування інтерактивних вправ, що відповідали б віковим особливостям молодших школярів та дидактичним цілям уроку.

Найнижчий середній бал у категорії створення контенту виявили **відеоредактори** (Camtasia, MovAvi тощо) (середній бал 2,48), що відповідає початковому рівню володіння та значно нижче порогу середнього рівня (3,0). Цей результат підтверджує гіпотезу про те, що переважна більшість студентів не володіє інструментами відеоредагування або має лише початковий рівень володіння (рівні 1-2 за п'ятибальною шкалою). Незначна різниця між показниками бакалаврів (середній бал 2,38) та магістрів (середній бал 2,60) свідчить про системну прогалину в освітній програмі щодо формування навичок створення відеоконтенту. Низький рівень володіння відеоредакторами можна пояснити кількома факторами: по-перше, складністю та трудомісткістю процесу освоєння професійного відеоредагування, що вимагає значних часових інвестицій; по-друге, необхідністю потужного технічного обладнання та ліцензійного програмного забезпечення; по-третє, відсутністю спеціалізованих, практично-орієнтованих навчальних модулів у межах освітньої програми, які б системно формували ці трудомісткі, але все більш затребувані в умовах цифровізації освіти навички. Водночас, низький рівень володіння відеоредакторами контрастує з визнанням студентами важливості відеоконтенту в освітньому процесі (про що свідчать відповіді про використання YouTube та власних відеоматеріалів), що вказує на розрив між усвідомленням потреби та реальними можливостями створення якісного відеоконтенту.

Загальний середній бал блоку (3,34) свідчить про те, що студенти в цілому володіють базовими навичками створення навчального контенту на середньому рівні, однак існують значні резерви для підвищення компетентності, особливо в галузі відеопродукції та розробки складних інтерактивних завдань. Виявлена диференціація рівнів володіння різними інструментами створення контенту вказує на необхідність диференційованого підходу до формування цифрової компетентності майбутніх учителів: якщо навички роботи з графічним дизайном потребують лише підтримки та розвитку наявного високого рівня, то робота з відеоредакторами вимагає створення нових навчальних модулів з нуля, а створення інтерактивних вправ – систематизації та поглиблення фрагментарних знань (табл.7).

Таблиця 7

Результати самооцінювання цифрової компетентності студентів у сфері використання платформ зі створення освітнього контенту

Платформи створення освітнього контенту	**Середній бал студентів 2-4 курсів**	**Середній бал студентів 5-6 курсів**	**Загальний середній бал самооцінки**
Canva	4,13	4,31	4,23
Відеоредактори (Camtasia, MovAvi тощо)	2,38	2,6	2,48
Платформи інтерактивних вправ	3,19	3,47	3,32
Середній бал самооцінки в блоці «Платформи створення інтерактивного контенту»	**3,34**		

Емпіричний аналіз самооцінки володіння цифровими інструментами для початкової школи виявив загалом помірний рівень сформованості цифрових компетентностей (загальний середній бал по блоку: 3,1), із суттєвою варіативністю показників між окремими категоріями інструментів та академічними групами респондентів (табл.8).

Помірно достатній рівень володіння (середній бал 3,39) виявили ***«освітні ігри та додатки»,*** що перевищує граничне значення середнього рівня, це свідчить про те, що значна частина респондентів має досвід використання геймифікованих освітніх технологій на достатньому рівні (рівні 3–4 за шкалою оцінювання).

Виявлено статистично значущий розрив між академічними групами: магістри демонструють вищі показники (середній бал 3,67) порівняно з бакалаврами (середній бал 3,13). Ця диспропорція може бути зумовлена більшим практичним досвідом та додатковою професійною підготовкою студентів магістратури.

Таблиця 8

Результати самооцінювання цифрової компетентності студентів у сфері використання інших цифрових інструментів

Інші освітні цифрові інструменти	**Середній бал студентів 2-4 курсів**	**Середній бал студентів 5-6 курсів**	**Загальний середній бал самооцінки**
Освітні ігри та додатки	3,13	3,67	3,39
Інтерактивні дошки	2,56	3,07	2,81
Середній бал самооцінки в блоці «Інші освітні цифрові інструменти»	**3,1**		

Проте значний відсоток респондентів (особливо серед бакалаврів) оцінює свої навички як початкові (рівень 2), що вказує на необхідність посилення практичної підготовки у використанні освітніх ігор та додатків у межах професійної освіти майбутніх учителів початкової школи, оскільки геймифікація як педагогічна стратегія набуває дедалі більшого значення в контексті цифрової трансформації початкової освіти.

Самооцінювання навичок використання ***інтерактивних дошок*** (Jamboard, Miro та ін.) показують найнижчі результати в досліджуваному блоці (середній бал 2,81), що знаходиться нижче порогового значення середнього рівня (3,0). Цей показник вказує на суттєвий дефіцит практичного досвіду та сформованих навичок роботи з інструментами візуальної колаборації.

Хоча магістранти показують дещо вищі результати (середній бал 3,07), ніж бакалаври, в яких критично низький рівень володіння (середній бал 2,56), що наближається до початкового рівня компетентності., проте різниця у 0,51 бали все ще залишає обидві групи нижче бажаного рівня для майбутніх педагогів.

Значна частина студентів (12,5%) оцінює свій рівень володіння як початковий або відзначає практично його відсутність (рівні 1–2 за шкалою). Це є проблемним індикатором, оскільки інтерактивні дошки стають дедалі важливішими інструментами для:

– організації синхронної та асинхронної колективної роботи в умовах змішаного навчання;

– візуалізації навчального матеріалу та підтримки когнітивних процесів молодших школярів;

– реалізації дистанційних освітніх практик, актуальність яких зросла в постпандемічний період;

– розвитку навичок цифрової співпраці серед учнів початкової школи.

Стало високий рівень залучення студентів до використання ***цифрових інструментів*** в освітній діяльності демонструють результати опитування. У середньому:

– 67% респондентів зазначили, що використовують цифрові інструменти «регулярно»;

– 23% — використовують їх «час від часу», переважно залежно від вимог конкретного завдання;

– 10% — роблять це «рідко»;

– відсутні відповіді, що студенти не використовували цифрові інструменти взагалі.

Таким чином, узагальнена структура відповідей чітко вказує, що більше ніж дві третини студентів систематично інтегрують цифрові інструменти у власну професійну підготовку, що можна інтерпретувати як свідчення сформованої внутрішньої необхідності застосування технологій в освітньому процесі.

Водночас спостерігається помірна різниця між бакалаврами та магістрами, яка проявляється у частоті використання цифрових засобів і рівні самостійності їхнього застосування. Магістранти демонструють вищу стабільність та інтенсивність цифрової активності, ймовірно через більш значний досвід практичної роботи та усвідомлення професійної значущості цифрової компетентності (Рис.2.)

Отримані результати з питання фактичного ***використання різних цифрових інструментів*** майбутніми учителями початкової школи (представлені у Рис.3) репрезентують характерні тенденції та дозволяють визначити рівень збалансованості їхньої цифрової практики в навчальній і професійно орієнтованій діяльності. Дані демонструють істотні відмінності між бакалаврами та магістрантами, що є маркером нерівномірності розвитку цифрової компетентності на різних етапах професійної підготовки.



Рис.2. Порівняльний аналіз самооцінки використання цифрових інструментів майбутніми вчителями початкової школи

Насамперед варто зазначити, що обидві групи студентів широко застосовують універсальні інструменти – графічні редактори та презентаційні програми. Майже повна залученість бакалаврів до використання графічних редакторів (100%) і високі показники в магістрантів (86,7%) свідчать про те, що візуально-репрезентативний компонент цифрової діяльності вже став невід'ємною частиною освітнього процесу. Подібна закономірність простежується й у використанні презентаційних інструментів, що підтверджує сталість цього сегмента цифрової компетентності та його інтегрованість у структуру професійної підготовки.

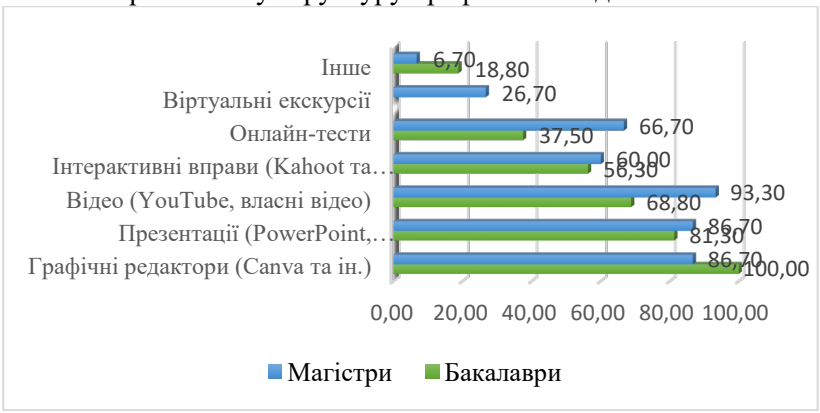


Рис.3. Порівняльний аналіз фактичного використання різних цифрових інструментів майбутніми вчителями початкової школи

Більш помітні відмінності спостерігаються у сфері використання мультимедійних ресурсів, зокрема відеоконтенту, де магістранти демонструють значно вищу активність (93,3%) порівняно з бакалаврами (68,8%). Такий розрив логічно пояснюється тим, що навчання у магістратурі передбачає більшу кількість практикоорієнтованих завдань, які потребують створення або аналізу відео як дидактичного засобу. Це також може бути пов'язано з необхідністю більш глибокої рефлексії власної педагогічної діяльності, яка часто здійснюється через відеоспостереження та самоаналіз.

Ще одним важливим аспектом є використання інструментів оцінювання (онлайн-тестів), де магістранти також мають значну перевагу (66,7% проти 37,5% у бакалаврів). Це свідчить про те, що майбутні вчителі на рівні магістратури більш активно освоюють цифрові засоби контролю та діагностики навчальних досягнень, що відображає їхню готовність до реалізації повного педагогічного циклу. Натомість бакалаври залишаються на етапі переважно контенторієнтованого використання технологій, що вказує на потребу посилення підготовки щодо формувального та підсумкового оцінювання в умовах цифрового освітнього середовища.

Найбільш контрастним і методично значущим показником є застосування віртуальних екскурсій, де бакалаври продемонстрували повну відсутність досвіду, тоді як понад чверть магістрантів (26,7%) використовували такі інструменти. Цей результат виявляє критичний розрив в оволодінні інноваційними освітніми технологіями, які мають високий потенціал для початкової школи, зокрема для розвитку пізнавального інтересу, просторового мислення та формування інтегрованого навчального досвіду. Нульова включеність бакалаврів до таких технологій свідчить про те, що інноваційна складова цифрової компетентності на ранніх етапах навчання розвинена недостатньо й потребує системного оновлення навчальних програм.

З іншого боку, варіативність відповідей у групі «інше» демонструє, що бакалаври частіше вказували додаткові інструменти (18,8% проти 6,7% у магістрантів), що може бути індикатором їхнього прагнення експериментувати або компенсувати недостатній рівень освоєння ключових цифрових ресурсів через використання альтернативних інструментів, не завжди методично обґрунтованих.

Таким чином, результати дозволяють охарактеризувати загальну динаміку цифрової активності майбутніх педагогів як таку, що демонструє квазіпослідовне зростання компетентності від бакалаврату до магістратури, проте водночас засвідчує нерівномірність освоєння різних груп інструментів. Магістранти демонструють ширший і методично зріліший спектр цифрової діяльності, тоді як бакалаври зосереджені переважно на базових засобах створення контенту. Виявлені відмінності визначають необхідність цілеспрямованого вдосконалення навчально-професійної підготовки студентів молодших курсів шляхом інтеграції практик, що орієнтовані на цифрове оцінювання, інноваційні форми взаємодії та мультимедійні формати представлення освітнього контенту.

Аналіз відповідей респондентів на питання, пов'язане з ***труднощами у використанні цифрових інструментів***, дозволяє сформувати комплексне уявлення про чинники, що стримують розвиток цифрової компетентності майбутніх учителів початкової школи. Загальні тенденції вказують на те, що труднощі мають переважно системний характер і не залежать безпосередньо від рівня освіти, а є результатом поєднання технічних, організаційних та когнітивних бар'єрів (Рис.4).



Рис.4. Аналіз труднощів у використанні цифрових інструментів майбутніми вчителями початкової школи

Найбільш поширеною проблемою, яку зазначили понад половина респондентів (51,6%), є нестабільність інтернет-з'єднання. Такий результат відображає об'єктивні умови освітнього середовища, особливо в контексті змішаного та дистанційного навчання, де якість доступу до мережі є критично

важливою для роботи з хмарними сервісами, відеоконтентом та інтерактивними платформами. Це свідчить, що цифрова інфраструктура все ще залишається вразливою ланкою, що впливає на ефективність використання цифрових ресурсів у навчанні.

На другому місці за поширеністю труднощів опинився брак часу на освоєння нових інструментів, який відзначили 41,9% студентів. Це вказує на те, що значна частина користувачів сприймає цифрові інструменти не як природну частину освітнього процесу, а як додаткове навантаження, що потребує спеціального часу і зусиль. Подібна ситуація часто є наслідком недостатньої інтеграції цифрової підготовки в навчальні програми або відсутності системної підтримки в опануванні нових технологій.

Понад третина учасників дослідження (35,5%) засвідчила, що не знає, які саме інструменти слід використовувати для конкретних педагогічних завдань. Цей показник вказує на методичний дефіцит — невизначеність у доборі інструментів та відсутність чітких орієнтирів щодо їх педагогічної доцільності. Це свідчить про недостатній розвиток цифрово-методичної компетентності, яка забезпечує усвідомлене застосування технологій у навчанні.

Проблеми, пов'язані з недостатнім рівнем технічних знань (25,8%) та складністю адаптації цифрових інструментів до навчального процесу (22,6%), демонструють, що частина студентів все ще стикається з труднощами на етапі технічного та методичного опанування цифрових платформ. Ці бар'єри можуть бути пов'язані як із попереднім досвідом користувачів, так і з різним рівнем цифрової підготовки, яку студенти отримують у межах різних курсів.

Іншим важливим показником є те, що 22,6% респондентів не відчувають труднощів взагалі, що свідчить про формування групи студентів із достатнім рівнем цифрової автономності та впевненістю у власних навичках. Така частка є індикатором того, що цифрова компетентність загалом поступово переходить у статус базової професійної навички.

Найменш поширеною проблемою стала відсутність необхідного обладнання (6,5%), що демонструє відносно достатню технічну забезпеченість студентів. Хоча цей показник є найнижчим, він все ж свідчить про присутність цифрової нерівності, яка може впливати на індивідуальний прогрес окремих студентів.

У цілому, структура відповідей засвідчує, що більшість труднощів мають комплексний характер і поєднують технічні (інтернет, обладнання), організаційні (час, доступ до ресурсів) та методичні (добір інструментів, адаптація) компоненти.

З огляду на виявлені труднощі, які студенти пов'язують із використанням цифрових інструментів у навчальній та професійно орієнтованій діяльності, наступний блок опитування був спрямований на з'ясування того, які саме **цифрові навички вони прагнуть розвинути або вдосконалити**. Узагальнені результати (Рис.5), демонструють чіткі орієнтири освітніх потреб здобувачів і дозволяють окреслити пріоритетні напрямки їх цифрового зростання.

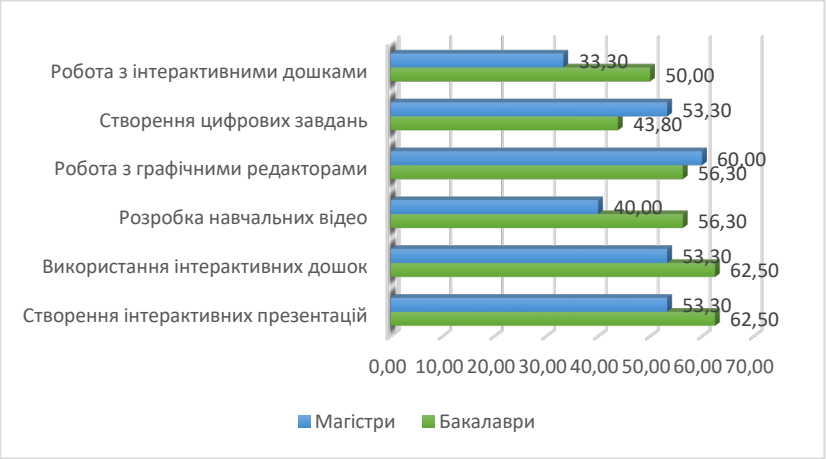


Рис.5. Порівняльний аналіз питання «Які цифрові навички Ви хотіли б розвинути або покращити?»

Найбільш затребуваними виявилися навички, пов'язані зі створенням інтерактивного та візуально насиченого навчального контенту. Зокрема, 62,5% бакалаврів і 53,3% магістрантів виявили потребу у вдосконаленні умінь зі створення інтерактивних презентацій, що свідчить про прагнення студентів опанувати більш динамічні формати подання інформації. Аналогічні значення — 62,5% бакалаврів і 53,3% магістрів — було зафіксовано щодо потреби у навчанні роботи з інтерактивними дошками, що підтверджує високу затребуваність цифрових інструментів колаборативного типу.

Високий рівень запиту спостерігається і щодо розробки навчальних відео: 56,3% бакалаврів і 40% магістрантів прагнуть удосконалити навички створення мультимедійних матеріалів. Це є очікуваною тенденцією, оскільки використання відеоресурсів набуває ключового значення в освітньому процесі початкової школи, забезпечуючи як візуалізацію, так і диференціацію навчального матеріалу. Потреба у підвищенні вмінь роботи з графічними редакторами виявилася однією з найстабільніших: 56,3% бакалаврів та 60% магістрантів прагнуть вдосконалити навички створення якісного графічного освітнього контенту. Цей показник демонструє високу готовність студентів працювати з візуальними матеріалами, а також потребу в розширенні інструментального набору для професійного самовираження.

Помітними є також запити, пов'язані із розробкою цифрових завдань, які виявили 43,8% бакалаврів і 53,3% магістрантів, та з організацією дистанційного навчання (43,8% бакалаврів і 33,3% магістрів). Ці результати вказують, що здобувачі освіти прагнуть не лише опановувати окремі інструменти, а й вибудовувати більш системну діяльність із цифровим контентом, поєднуючи його з педагогічними технологіями та освітніми моделями.

Найнижчий рівень зацікавленості продемонструвала навичка, пов'язана з цифровою безпекою та етикою, яку обрали лише 25% бакалаврів та 33,3% магістрантів. Незважаючи на ключову роль цифрової безпеки у сучасному освітньому середовищі, студенти надають їй значно нижчий пріоритет порівняно з технікопрактичними навичками. Це свідчить про необхідність перегляду освітніх програм із метою підвищення уваги до відповідального, безпечного та етичного використання цифрових технологій у роботі з дітьми молодшого шкільного віку.

Узагальнюючи результати, можна зазначити, що запити студентів спрямовані переважно на розвиток практико-орієнтованих і продуктивних цифрових умінь, необхідних для створення, модифікації та використання навчального контенту. Потреба в інтерактивних презентаціях, роботі з інтерактивними дошками, графічними редакторами та відео свідчить про зростання усвідомлення ролі мультимедіа й інтерактивності у сучасному навчальному процесі.

Водночас аналіз демонструє, що студенти магістратури загалом проявляють дещо вищу зацікавленість у вдосконаленні цифрових навичок, ніж бакалаври. Це може бути пов'язано з їхнім більшим досвідом взаємодії з цифровими технологіями під час практики, а також із усвідомленням більш складних професійних вимог.

Після дослідження труднощів, з якими стикаються студенти під час використання цифрових інструментів, логічним продовженням стало з'ясування того, які саме форми підтримки та умови навчання вони вважають найбільш ефективними для підвищення власного рівня цифрової компетентності. Узагальнені результати цього питання (Рис.6.) демонструють чіткі тенденції та дозволяють окреслити ключові освітні запити студентів.

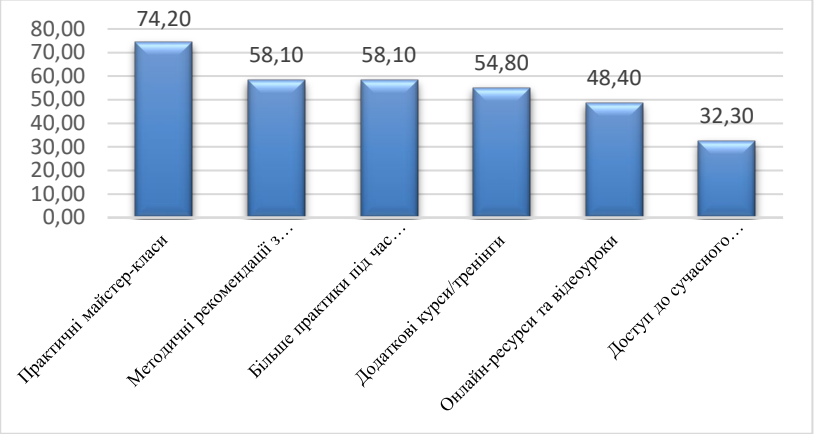


Рис.6. Аналіз способів вдосконалення цифрової компетентності майбутніх вчителів початкової школи

Найвищий рівень зацікавленості респонденти проявили щодо практико орієнтованих форм навчання. Зокрема, 74,2% опитаних вважають найбільш ефективним способом підвищення цифрової компетентності практичні майстер-класи, що передбачають роботу з реальними інструментами, можливість миттєвого зворотного зв'язку та поступове формування навичок під керівництвом викладача або фахівця. Такий високий показник свідчить про те, що студенти прагнуть не лише отримувати

інформацію, а й опановувати інструменти через практику, що відповідає загальносвітовим тенденціям цифрової педагогіки.

Другим значущим напрямом є запит на цільові методичні матеріали: 58,1% респондентів зазначили, що їм бракує конкретних методичних рекомендацій щодо застосування певних цифрових інструментів. Студенти відзначають необхідність мати чіткі алгоритми дій, приклади педагогічних сценаріїв, рекомендації щодо вибору ресурсів залежно від освітньої мети. Це вказує на потребу у систематизованій, структурованій методичній підтримці, інтегрованій у зміст професійної освіти.

Аналогічний рівень попиту демонструє і потреба у більшій кількості практики під час навчальних занять (також 58,1%). Респонденти наголошують, що опанування цифрових інструментів має бути частиною освітнього процесу, а не додатковим навантаженням. Це узгоджується з тим, що попередній аналіз показав брак часу як один із найпоширеніших бар'єрів (41,9%), тож інтеграція цифрової підготовки в основні дисципліни є одним із найбільш ефективних шляхів подолання цієї труднощі.

Суттєвим є і запит на додаткову освіту поза межами основної програми: 54,8% респондентів вважають корисними додаткові курси або тренінги, а 48,4% готові самостійно використовувати онлайн-ресурси та відеоуроки для підвищення власної цифрової грамотності. Це свідчить про високу мотивацію студентів до саморозвитку та усвідомлення потреби в постійному оновленні цифрових навичок.

Найменший інтерес респонденти продемонстрували до запиту на доступ до сучасного обладнання — лише 32,3% обрали цей варіант. Такий результат узгоджується з раніше встановленими даними про відносно низьку частку тих, хто відчуває нестачу технічних засобів, що свідчить про достатній рівень інфраструктурного забезпечення студентів.

Узагальнено результати цього питання вказують, що студенти орієнтуються насамперед на практичні формати, які забезпечують безпосереднє занурення у роботу з цифровими інструментами. Водночас вони демонструють потребу у доступних, структурованих і методично обґрунтованих ресурсах, які допомагатимуть раціонально застосовувати ці інструменти у педагогічній діяльності.

Хоча аналіз цього питання подавався без поділу на рівні освіти, варто зазначити, що загальна тенденція результатів свідчить: студенти магістратури загалом виявляють дещо вищу зацікавленість у можливостях подальшого цифрового вдосконалення, ніж бакалаври. Це може бути пов'язано з їхнім ширшим досвідом педагогічної практики та усвідомленням реальних потреб початкової школи, що формує більш цільовий запит на якісну цифрову підготовку.

а завершення опитування студентам було запропоновано відкрите питання, що дало можливість виявити реальні приклади цифрової діяльності студентів, а також простежити їхні індивідуальні мотиваційні орієнтири у сфері цифрового розвитку. На відміну від структурованих питань, цей блок фіксує якісні маркери цифрової практики, що дозволяє глибше зрозуміти, як саме студенти інтегрують цифрові технології у свою педагогічну діяльність.

Отримані відповіді демонструють, що студенти здебільшого використовують цифрові інструменти з метою покращення комунікації, підвищення мотивації учнів та візуалізації навчального матеріалу.

У відповідях студентів наявні свідчення того, що інструменти синхронної комунікації є ефективними для проведення дистанційних занять: *«Я використовувала Zoom для проведення онлайн-занять, і це дозволило ефективно пояснити матеріал, навіть на відстані».*

Подібні відгуки демонструють, що студенти здатні адаптувати традиційні форми навчання до цифрового формату, а також визнають потенціал онлайн-комунікацій для підтримання якісної взаємодії з учнями.

Одним із найдетальніших описів став приклад використання інтерактивних вправ: *«Я успішно використала цифровий інструмент Wordwall під час вивчення нової теми... створила інтерактивну гру на закріплення матеріалу. Інструмент дозволив швидко перевірити засвоєння знань, активізував увагу учнів і зробити урок динамічним та цікавим».* Цей кейс демонструє не лише технічне використання сервісу, а й усвідомлену педагогічну інтеграцію — розроблення цілеспрямованих вправ, роботу з мотивуванням учнів та формуванням зворотного зв'язку.

Декілька респондентів згадують успішне використання Canva, що підтверджує її популярність як інструмента для створення презентацій, інфографіки та інших дидактичних матеріалів. У відповідях відзначається саме корисність і зручність цього інструмента: *«Створювала власні матеріали у Canva, було цікаво й зручно».* Це свідчить про формування базових навичок роботи з візуальним контентом, які є важливою частиною сучасного уроку.

Використання LearningApps демонструє, що студенти інтегрують цифрові інструменти для створення коротких, структурованих навчальних завдань, що дає можливість урізноманітнити урок та забезпечити швидку перевірку засвоєння матеріалу.

Аналіз відповідей показав, що студенти формують свої освітні наміри у напрямку поглиблення практичних умінь та освоєння більш складних цифрових технологій, що виходять за рамки базових інструментів.

Існує запит на освоєння інструментів, що полегшують колективну взаємодію на уроці: *«Хотіла б освоїти інтерактивну дошку».* Це красномовно узгоджується з кількісними результатами, де інтерактивні дошки були одним з інструментів із найнижчим рівнем самооцінки.

Деякі студенти виявили інтерес до технологій, які сьогодні поступово інтегруються в STEAM-освіту: *«Хотіла б освоїти 3D-моделювання».* Цей напрям демонструє прагнення виходити за межі традиційних інструментів, освоювати більш інноваційні засоби подання інформації.

У відповідях з'являється мотивація до використання віртуальних середовищ: *«Хотіла б освоїти віртуальні екскурсії».* Це є яскравим індикатором бажання впроваджувати у практику інноваційні форми навчання, які дозволяють моделювати реальні середовища та збагачувати навчальний досвід учнів.

Аналіз відповідей студентів різних освітніх рівнів підтверджує, що формування цифрової компетентності майбутніх учителів має поетапний характер і безпосередньо корелює зі змістом освітньої програми. На бакалавраті основа цифрової підготовки вибудовується через дисципліну «Основи інформатики з елементами програмування», яка формує базово-

технологічний компонент: володіння цифровими пристроями, офісними застосунками, базовими операціями та алгоритмічним мисленням. Додатково вибіркова дисципліна «Організація дистанційної форми навчання молодших школярів» забезпечує первинне опанування цифрових платформ і створює фундамент для педагогічно доцільного використання технологій у навчальному процесі. На магістерському рівні цифрова підготовка суттєво поглиблюється завдяки дисциплінам «Цифрова та медійна грамотність в освітньому процесі початкової школи»(обов'язковий компонент) та «Сучасні цифрові тренди та інтелектуальні системи»(вибірковий компонент), що сприяють розвитку інформаційно-аналітичних, продуктивно-творчих та педагогіко-рефлексивних умінь. Таким чином, результати дослідження підтверджують, що саме послідовне нарощування складності цифрових компонентів упродовж навчання є ключовою умовою формування цілісної цифрової компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Проведене емпіричне дослідження дозволило комплексно охарактеризувати стан сформованості цифрової компетентності майбутніх учителів початкової школи та виявити чинники, що зумовлюють її розвиток у сучасному освітньому середовищі. Отримані результати засвідчують, що цифрова підготовка студентів є загалом достатньою для базового педагогічного використання технологій, проте має нерівномірний характер та потребує цілеспрямованого методичного супроводу.

1. **Цифрова компетентність майбутніх учителів початкової школи перебуває на етапі трансформації** від базового рівня володіння універсальними інструментами до освоєння спеціалізованих педагогічних технологій, що вимагають методичного осмислення та творчого застосування.

2. **Високий мотиваційний потенціал** студентів створює сприятливі умови для прискореного розвитку цифрової компетентності за умови створення систематизованої освітньої підтримки та практико-орієнтованих форм навчання.

3. **Рівень цифрової підготовки студентів не є однорідним**, що підтверджується різницею у сформованості окремих груп навичок: найкраще розвинені вміння роботи з офісними програмами, платформами дистанційного навчання та базовими

мультимедійними засобами, тоді як використання інтерактивних платформ, відеоредакторів та інноваційних інструментів (віртуальні екскурсії та ін.) залишається на нижчому рівні.

4. **Магістранти демонструють суттєво вищі показники цифрової активності та зрілості цифрових умінь**, що виявляється у більш частотному використанні інструментів оцінювання, мультимедійного контенту та складніших цифрових сервісів. Це свідчить про позитивний вплив педагогічної практики та професійної спрямованості на розвиток цифрової компетентності, а також підкреслює потребу у посиленні цифрової підготовки здобувачів першого рівня вищої освіти.

5. **Фактичне використання цифрових інструментів характеризується тенденцією до опори на універсальні й доступні ресурси**, такі як Canva, презентаційні програми, інтерактивні вправи. Водночас застосування інноваційних педагогічних технологій залишається обмеженим, що свідчить про переважну інструментальну, а не концептуально-педагогічну інтеграцію цифрових засобів у навчальний процес.

6. **Виявлені труднощі студентів мають переважно організаційний та методичний характер**, тоді як технічні бар'єри зафіксовано на мінімальному рівні. Найчастішими складнощами є нестабільний інтернет (51.6%), брак часу для опанування нового інструментарію (41.9%) та невизначеність у доборі відповідних цифрових ресурсів (35.5%). Це підтверджує необхідність системної методичної підтримки та підвищення цифрової культури на рівні освітньої програми.

7. **Освітні потреби студентів орієнтовані насамперед на практико-орієнтоване та діяльнісне навчання**, що виявляється у високому запиті на практичні майстер-класи (74.2%), методичні рекомендації (58.1%) та збільшення кількості практичних завдань на заняттях (58.1%). Такий запит узгоджується з реальними труднощами та вказує на раціональний підхід студентів до вибору шляхів професійного розвитку.

8. **Якісний аналіз відкритих відповідей підтвердив наявність реального успішного досвіду інтеграції цифрових технологій** (Zoom, Wordwall, Canva, LearningApps), а також окреслив мотиваційно важливий вектор подальшого розвитку — прагнення опанувати інтерактивні дошки, віртуальні екскурсії та

3D-моделювання. Це свідчить про усвідомлений запит на інноваційні технології та готовність студентів до їх інтеграції у власну майбутню педагогічну практику.

9. **Виявлено структурну асиметрію в розвитку компонентів цифрової компетентності**: емпіричні дані засвідчують, що базово-технологічний (середній бал 3,7) та інформаційно-аналітичний компоненти розвинені краще, ніж продуктивно-творчий (3,34) та інтерактивно-педагогічний (3,16). Найнижчі показники демонструє безпеково-етичний компонент, незважаючи на його критичну важливість у роботі з молодшими школярами. Це вказує на необхідність системного перегляду змісту та методів формування цифрової компетентності з акцентом на вирівнювання розвитку всіх структурних компонентів.

10. **Запропонована концентрична модель взаємозв'язку цифрових понять** (комп'ютерна грамотність → ІКТ-грамотність → цифрова грамотність → цифрова компетентність) отримала емпіричне підтвердження: студенти демонструють впевнене володіння базовими технологічними навичками, однак відчувають труднощі на етапі їх педагогічної інтеграції та рефлексивного осмислення. Це підтверджує теоретичне положення про багаторівневість цифрової підготовки педагога та необхідність цілеспрямованого формування кожного рівня.

Висновки

Отримані результати теоретико-емпіричного аналізу дозволяють не лише окреслити поточний стан сформованості цифрової компетентності майбутніх учителів початкової школи, але й визначити подальні напрями наукового пошуку та окреслити рекомендації, спрямовані на вдосконалення системи професійної підготовки педагогів в умовах цифрової трансформації освіти.

Практичні рекомендації, сформовані на основі результатів дослідження, стосуються вдосконалення змісту та організації освітнього процесу. Зокрема, доцільним є:

– посилення практико-орієнтованої складової фахових дисциплін, зокрема шляхом розширення можливостей для створення студентами власного цифрового контенту;

– інтеграція формування цифрової компетентності у зміст методичних курсів, а не її ізольоване вивчення;

– включення модулів із цифрової етики, безпеки та відповідального використання технологій у роботі з дітьми;

– регулярне проведення тренінгів і майстер-класів, спрямованих на опанування сучасних цифрових інструментів (інтерактивні платформи, візуалізація, цифрове оцінювання тощо);

– систематичне оновлення методичних матеріалів із прикладами педагогічно доцільного використання технологій;

– впровадження диференційованих підходів до формування цифрової компетентності з урахуванням різного рівня цифрової підготовки студентів;

– забезпечення сталого доступу до цифрових ресурсів та обладнання, а також підтримка професійних цифрових спільнот практики, що сприятиме взаємонавчанню та обміну досвідом.

Результати дослідження підтверджують, що формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкової школи є складним, багатовимірним процесом, який потребує системного підходу, що поєднує теоретичну підготовку, практичне опанування інструментів та розвиток педагогічної рефлексії. Запропонована структура цифрової компетентності та виявлені тенденції її формування створюють основу для модернізації змісту професійної підготовки педагогів та забезпечення їхньої готовності до роботи в умовах цифрової трансформації освіти. Водночас дослідження окреслює перспективи подальшої наукової роботи, спрямованої на вдосконалення системи формування цифрової компетентності та підвищення якості педагогічної освіти в Україні.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping digital competence: Towards a conceptual understanding*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

2. Eshet-Alkalai, Y. (2012). Thinking in the digital era: A revised model for digital literacy. *Issues in Informing Science and Information Technology, 9*, 267–276.

3. ETS. (2007). *Digital transformation: A framework for ICT literacy*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

4. Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Sevilla: JRC-IPTS.

5. Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

6. Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley.

7. Ilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., & Kantosalo, A. (2016). Digital competence – an emergent boundary concept. *Education and Information Technologies, 21*, 655–679.

8. Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9*(1), 60–70.

9. Martin, A. (2006). A European framework for digital literacy. *Nordic Journal of Digital Literacy, 1*(2), 151–161.

10. Molnar, A. R. (1978). The next great crisis in American education: Computer literacy. *Phi Delta Kappan, 59*(3), 186–189.

11. OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes*. Paris: OECD Publishing.

12. Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators (DigCompEdu)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

13. UNESCO. (2024). *User empowerment through media and information literacy responses to the evolution of generative artificial intelligence*. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388547

14. van Deursen, A. J. A. M., & van Dijk, J. A. G. M. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. *New Media & Society, 16*(3), 507–526.

15. Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

16. Барна, О., Морзе, Н. В., & Воронцова, Т. В. (2020). Цифрова компетентність сучасного вчителя: теоретичні та методичні аспекти. *Інформаційні технології і засоби навчання, 77*(3), 1–19.

17. Литвинова, С., & Шишкіна, М. (2019). *Формування цифрової грамотності в закладах освіти*. Київ.

18.Морзе, Н. В., & Воронцова, Т. В. (2018). Цифрова грамотність та цифрова компетентність: співвідношення понять. *Освітологічний дискурс, 3–4*, 85–99.

19.Спірін, О. М. (2012). *Інформаційно-комунікаційні компетентності: теорія і практика*. Житомир.

20.Спірін, О. М. (2020). *Цифрова компетентність педагогів: моделі, індикатори, напрями розвитку*. Київ: МОН України.

21.Тимчик, Л., & Бриндза, О. (2021). *Педагогічна цифрова компетентність сучасного вчителя*. Тернопіль: ТНПУ.

22.Шульга, А., Маковійчук, О., Гатрич, І. (2022). Проблема цифрової компетентності вчителів при викладанні мистецьких дисциплін в умовах дистанційного навчання. Acta Paedagogica Volynienses, 1, 222–229, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.2.34

РОЗДІЛ 3

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ЕПОХУ ЗМІН

Ганна БИГАР, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна
ORCID: 0000-0001-8373-463X

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розкрито теоретичні та практичні засади формування здоров'язбережувального середовища в початковій школі як важливої умови гармонійного розвитку молодших школярів. Обґрунтовано актуальність проблеми збереження та зміцнення фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я дитини в умовах сучасного освітнього простору. Проаналізовано наукові підходи до трактування понять «здоров'я», «середовище» та «здоров'язбережувальне середовище», визначено їхній зміст і структурні компоненти. Наголошено, що здоров'язбережувальне середовище слід розглядати як цілісну інтегративну систему, яка охоплює організаційно-педагогічні, психологічні, соціальні, санітарно-гігієнічні та просторово-предметні чинники.

У дослідженні охарактеризовано роль учителя як ключового суб'єкта створення безпечного, комфортного й розвивального освітнього простору, здатного забезпечити психологічну підтримку, рухову активність, позитивний мікроклімат та впровадження здоров'язбережувальних технологій. Висвітлено основні педагогічні умови, детермінанти та ризики формування такого середовища, зокрема вплив навчальних перевантажень, недостатньої рухливості, порушення санітарно-гігієнічних норм і несприятливого емоційного клімату. Окрему увагу приділено аналізу зарубіжного досвіду

організації здоров'язбережувального простору в школах США, Фінляндії, Сінгапуру та країн Західної Європи. Зроблено висновок, що здоров'язбережувальне середовище є фундаментальною ознакою сучасної початкової школи, важливим показником якості освіти та необхідною передумовою формування здорової, активної, життєстійкої особистості.

The article examines the theoretical and practical foundations of forming a health-preserving environment in primary school as an essential condition for the harmonious development of younger schoolchildren. The relevance of the issue is substantiated by the growing need to preserve and strengthen children's physical, mental, social, and spiritual health in the context of contemporary educational transformations. The paper analyzes scholarly approaches to the interpretation of the concepts of "health," "environment," and "health-preserving environment," and clarifies their content and structural components. It is emphasized that a health-preserving educational environment should be understood as a holistic integrative system that combines organizational and pedagogical, psychological, social, sanitary-hygienic, and spatial-subject factors aimed at supporting the child's well-being.

The study highlights the importance of creating a school space in which the child feels safe, emotionally comfortable, socially included, and motivated to learn. Particular attention is paid to the role of the teacher as a key agent in organizing a supportive and development-oriented educational process. The teacher is viewed not only as a transmitter of knowledge, but also as a facilitator of positive interaction, emotional support, physical activity, and the implementation of health-preserving technologies. The article identifies the main pedagogical conditions, determinants, and risks influencing the formation of such an environment, including excessive academic workload, insufficient motor activity, poor compliance with sanitary and hygienic requirements, emotional tension, and unfavorable classroom climate.

Special attention is given to the analysis of international experience in organizing health-preserving educational spaces in the United States, Finland, Singapore, and Western European countries. These practices demonstrate the effectiveness of flexible learning spaces, active learning models, movement-based activities, and child-

centered approaches that promote academic achievement together with physical and emotional well-being. It is concluded that a health-preserving environment is a fundamental characteristic of a modern primary school, an important indicator of educational quality, and a necessary prerequisite for the formation of a healthy, active, resilient, and socially responsible personality.

Вступ

Проблематика збереження та зміцнення здоров'я дітей молодшого шкільного віку посідає провідне місце в сучасній педагогічній науці, оскільки саме цей віковий період є найбільш сензитивним для формування засад життєвої компетентності, розвитку фізичного, психічного та соціального благополуччя дитини. Школа, як соціально-педагогічний інститут, у якому діти проводять значну частину часу, істотно впливає на емоційне функціонування та соціальну адаптацію. Тому створення здоров'язбережувального середовища постає як стратегічне завдання сучасної освіти.

З'ясування сутності дефініції *«здоров'язберігаюче середовище»* потребує звернення до понять *«здоров'я»* і *«середовище»*, які становлять концептуальну основу цього терміна. Як зазначають дослідники, багатовимірність феномену здоров'я зумовлює відсутність єдиного підходу до його наукового тлумачення. У літературі виділяються різні інтерпретації: від розуміння здоров'я як «відсутності недуги» до трактування його як стану повноцінного функціонування організму (Бех, 2015; Денисенко, 2020). Наукові підходи різняться залежно від акцентування фізичного, психічного, соціального чи духовного компонентів, що засвідчує складність і поліаспектність цього феномену.

Розмаїття підходів поділяється на кілька груп. Прихильники першої визнають три основні складові здоров'я – фізичну, психічну та соціальну (Апанасенко & Венидиктов, 2019; Денисенко, 2020), не виокремлюючи духовного компонента. Друга група науковців (Попов, 2018) пропонує модель, у якій домінують соматичне, фізичне, психічне та моральне здоров'я. Представники третього підходу (Селевко, 2019) виділяють фізичний, соціальний та духовний компоненти, не акцентуючи окремо психічний. Найбільш узгодженою та сучасною видається позиція Г. Апанасенка, Д. Венидиктова,

Д. Ізуткіна, Ю. Лісіцина, О. Богініч, Н. Денисенко та О. Кононко, які визначають здоров'я як цілісну систему чотирьох взаємопов'язаних складових: фізичної, психічної, духовної та соціальної. Саме цей інтегративний підхід найбільш відповідає вимогам сучасної педагогіки та медицини.

Аналіз праць Денисенко дає підстави стверджувати, що взаємозв'язок усіх складових здоров'я є органічним і невід'ємним: лише їхня сукупність забезпечує повноцінний розвиток дитини (Денисенко, 2020). Це, у свою чергу, зумовлює необхідність формування здоров'язбережувального середовища, що охоплює весь спектр індивідуальних потреб учня. можна сторінки якісь зазначити.

Дефініція «середовище» також має багатовекторні інтерпретації: від сукупності природних і соціально-побутових умов до комплексу взаємодій, що впливають на розвиток особистості (Маркович, 2017, с. 45; Кононко, 2016, с. 32; Гуревич & Козяр, 2022, с. 18). У педагогічній науці розглядається як простір дії, взаємодії та розвитку, який визначає можливості становлення особистості, її поведінкових стратегій та адаптивних механізмів.

У дослідженнях О. Тимченко (Тимченко, 2022, с. 113) середовище постає як базовий чинник формування здоров'я: воно сприяє підвищенню адаптаційних можливостей дитини (Савченко, 2019, с. 28), саморозвитку (Бабенко & Бондаревська, 2021, с. 54), покращенню функціонального стану організму (Денисенко, 2020, с. 47), формуванню культури здоров'я (Смирнов, 2021, с. 36). Узагальнення цих позицій дозволяє трактувати середовище як умову цілісного розвитку та самореалізації дитини.

Сучасні науковці (Рилова, 2020, с. 14; Тушина, 2020, с. 38; Романенков & Щипкова, 2021, с. 27) розглядають здоров'язбережувальне середовище як систему соціально-гігієнічних, психолого-педагогічних та організаційних чинників, спрямованих на збереження, зміцнення та розвиток усіх складових здоров'я дитини. Особливо цінним є трактування О. Богініч, яка визначає здоров'язбережувальне середовище як простір, у якому дитина почувається безпечно, комфортно, має можливість розвиватися, отримує підтримку та позитивний психологічний досвід, а педагог застосовує особистісно орієнтовані технології (Богініч, 2022, с. 41).

Важливою складовою здоров'язбереження є здоров'язбережувальні освітні технології, які М. Смирнов характеризує як комплекс методів, форм і прийомів, що не лише запобігають шкоді здоров'ю учнів, а й формують культуру здоров'я, сприяють розвитку мотивації до здорового способу життя (Смирнов, 2021, с. 42).У структурі здоров'язбережувального середовища вони виконують інтегративну функцію, забезпечуючи безперервність оздоровчого впливу впродовж усього освітнього простору – на уроці, перерві, у позакласній діяльності.

1. Сутність і структурні компоненти здоров'я збережувального освітнього середовища

З огляду на узагальнення наукових джерел та результатів сучасних досліджень здоров'язберігаюче середовище навчального закладу доцільно трактувати як цілісну інтегративну систему, спрямовану на забезпечення сприятливих умов життєдіяльності та розвитку дитини через ефективну організацію освітнього процесу, оптимізацію соціальних і фізичних умов, застосування здоров'язбережувальних і здоров'язміцнювальних технологій, формування стійкої мотивації до здорового способу життя та культури відповідального ставлення до власного здоров'я.

У контексті сучасних трансформацій освітнього простору питання забезпечення умов для збереження та зміцнення здоров'я дитини набуває особливої значущості (Бигар, 2024, с. 264; Денисенко, 2020, с. 12). Динаміка зростання навчальних навантажень, інтенсифікація освітнього процесу, збільшення обсягу інформації, яку має опанувати учень, а також поява нових соціальних і технологічних викликів визначають необхідність системного підходу до формування здоров'язбережувального середовища. Дослідження медиків і соціологів підтверджують зростання кількості порушень фізичного й психічного здоров'я дітей шкільного віку, що зумовлює нагальність переорієнтації змісту й організації освітнього процесу на підтримку гармонійного розвитку особистості.

Проведений аналіз літератури свідчить, що створення здоров'язбережувального середовища не може розглядатися як суто гігієнічне чи організаційне завдання. Йдеться про комплексну педагогічну стратегію, яка охоплює структурно-функціональні аспекти шкільного життя, технології навчання,

психолого-педагогічний супровід, особливості педагогічної взаємодії, організацію простору та часу, стиль комунікації між учасниками освітнього процесу. У цьому контексті важливо враховувати чинники, що безпосередньо впливають на стан здоров'я учнів: режим і тривалість навчального дня, освітнє навантаження, якість мікроклімату в класі, достатність рухової активності, характер харчування, дотримання санітарно-гігієнічних вимог, психологічний клімат у колективі.

Значну увагу науковці приділяють визначенню так званих «шкільних факторів ризику», які супроводжують освітню діяльність і можуть негативно позначатися на здоров'ї дитини (Осадченко, 2019, с. 105). Серед них виділяються: невідповідність методик і технологій навчання віковим особливостям учнів, надмірна інтенсифікація навчального процесу, неправильно організоване робоче місце, перевантаженість домашніми завданнями, недостатня рухова активність, порушення режиму праці та відпочинку, а також застосування авторитарних стилів педагогічної взаємодії, що призводить до підвищення рівня тривожності та зниження навчальної мотивації. Зменшення впливу цих чинників можливе лише за умови цілеспрямованої діяльності всього педагогічного колективу та наявності науково обґрунтованої програми здоров'язбереження.

У системі здоров'язбережувального середовища особлива увага приділяється фізкультурно-оздоровчій складовій, оскільки рухова активність є базовою фізіологічною потребою дитини. Використання різноманітних форм рухової діяльності – фізкультхвилинок, рухових пауз, динамічних перерв, ранкової гімнастики, ігрових та спортивно-оздоровчих заходів – сприяє зниженню нервово-психічної напруги, підвищенню працездатності та формуванню позитивного ставлення до здорового способу життя (Язловецька, 2021, с. 8).Одночасно важливим є створення санітарно-гігієнічно комфортного навчального середовища: контроль за освітленням і температурним режимом, чистотою та безпечністю приміщення, відповідністю меблів антропометричним параметрам дітей, організацією збалансованого харчування.

Психологічний компонент здоров'язбереження розглядається сьогодні як не менш значущий, ніж фізичний. Комфортна атмосфера у класі, підтримувальний стиль педагогічної взаємодії,

гуманістичне ставлення до учня, орієнтація на успіх, розвиток емоційно-вольової сфери, формування навичок саморегуляції – це ті елементи, що визначають психічне й соціальне благополуччя дитини (Волобуєва, 2019, с. 36). Застосування педагогом особистісно орієнтованого підходу сприяє створенню середовища довіри, у якому дитина відчуває себе цінною, захищеною, здатною до ініціативи та самостійного вибору.

Роль учителя в організації здоров'язбережувального середовища є ключовою. Від його професійної позиції, психологічної готовності, рівня обізнаності щодо здоров'язбережувальних технологій залежить ефективність усієї системи роботи. Як слушно зауважував В. Сухомлинський, на вчителеві лежить відповідальність за долю кожної дитини, за її здоров'я та життєве благополуччя (Сухомлинський, 2018, с. 27). Тому педагог має не лише володіти сучасними методиками, а й демонструвати особистий приклад відповідального ставлення до здоров'я, гуманістичного спілкування, стресостійкості та позитивної мотивації.

Важливим аспектом діяльності вчителя є добір і використання здоров'язбережувальних освітніх технологій, які розглядаються як системно організоване поєднання педагогіки співробітництва, ефективних технік навчання та елементів педагогічної майстерності, спрямованих на оптимізацію психологічної адаптації школяра, зниження навчальних ризиків і формування культури здоров'я (Смирнов, 2021, с. 45; Ващенко, 2021, с. 14). Реалізація цих технологій передбачає: оцінювання власних професійних компетенцій, підвищення кваліфікації з питань здоров'язбереження, аналіз впливу використовуваних прийомів на стан учня, планування та впровадження практик, які підтримують здоров'я і розвиток дитини.

2. Зарубіжний досвід формування здоров'я збережувального освітнього середовища в початковій школі

У світовому освітньому просторі простежується чітка тенденція до впровадження форм фізично активного навчання, що підтверджують результати сучасних досліджень і міжнародних освітніх практик, зокрема програм, спрямованих на підвищення

рухової активності учнів, а також інноваційні моделі освітніх закладів, які враховують ергономіку зростаючого організму й природну потребу дитини в русі (Бузук, 2023; Ковбаса, 2025). Переваги таких підходів – підвищення успішності, покращення когнітивних функцій, формування позитивного емоційного стану, зниження рівня стресу та тривожності – є вагомим аргументом на користь переосмислення традиційної моделі навчання, що характеризується тривалим сидінням та низькою руховою активністю дітей.

Узагальнення наведених даних дозволяє стверджувати, що ефективне здоров'язбережувальне середовище є багатокомпонентною системою, яка інтегрує фізичні, психологічні, соціальні та педагогічні чинники. Таке середовище не зводиться лише до забезпечення гігієнічних умов або оптимізації навчального навантаження. Воно передбачає створення простору, у якому дитина живе, навчається, розвивається, взаємодіє, отримує позитивний досвід та формує життєві стратегії, спрямовані на збереження власного здоров'я. Сталість і результативність цієї системи визначається узгодженими діями педагогів, батьків, медичних працівників, психологів і всієї шкільної спільноти, яка поділяє цінність здоров'я як одного з ключових життєвих пріоритетів.

У світлі глобальних освітніх трансформацій особливого значення набуває аналіз зарубіжного досвіду впровадження здоров'язбережувальних технологій, що дає змогу встановити спільні тенденції та визначити інноваційні моделі, які можуть бути адаптовані до умов української школи (Бузук, 2023; Ковбаса, 2025). Показовим є досвід США, де питання недостатньої рухової активності дітей було поставлено у площину збереження здоров'я майбутніх поколінь. Експериментальні дані засвідчили, що фізично активні моделі навчання приводять до істотного збільшення рухової активності, а також сприяють покращенню навчальних результатів на 10-20 %. Цей факт став підґрунтям для широкого впровадження у школах США парто-столів для роботи стоячи, динамічних навчальних зон, гнучких робочих місць та інших засобів, спрямованих на мінімізацію часу сидіння.

Фінляндія, відома своєю орієнтацією на добробут дитини, продемонструвала інший, але не менш ефективний підхід у межах програми «SchoolsonMove». Сутність цього підходу полягає

у створенні навчального середовища, що саме по собі спонукає дітей до руху й активності протягом усього навчального дня. Архітектурні рішення, гнучкий дизайн приміщень, використання природного освітлення та мобільних навчальних зон у школі Сауналахті (Еспоо) свідчать про цілісне врахування фізіологічних і психологічних потреб дитини у просторі навчання. Тут кожне місце – як у класі, так і поза ним – розглядається як потенційний простір для пізнання, що змінює саму філософію навчання, роблячи його природним, динамічним, доброзичливим до здоров'я. Акцент на творчість, практичність, свободу руху та індивідуальні маршрути навчання забезпечує гармонійний розвиток, знижує рівень втоми та стимулює внутрішню мотивацію учнів.

Цінним є і досвід азійських країн, зокрема Сінгапуру, де учням дозволяється працювати у зручних для них позах: сидіти, стояти, лежати на килимах чи подушках, переміщуватися класом під час виконання завдань. Такий підхід сприяє зниженню академічної тривожності та формує в дітей суб'єктну позицію щодо власного способу навчання. У країнах Західної Європи активно розвивається альтернативний напрям – навчання в природних просторах. Прикладом є «лісові дитячі сади» в Німеччині, де значна частина освітнього процесу відбувається на відкритому повітрі, що не тільки зміцнює фізичне здоров'я, а й розвиває сенсорний досвід, емоційну стійкість та екологічну культуру.

Аналіз міжнародних практик демонструє, що ключова тенденція сучасних реформ полягає у відході від класичної моделі навчання, заснованої на статичній позі сидіння. Натомість формуються нові підходи, що розглядають рух як природний механізм розвитку та навчання дитини. В основі таких систем – принципи природовідповідності, гнучкості, адаптивності та дитиноцентризму. Ідеться не про впровадження окремих заходів, а про зміну парадигми: навчання має організовуватися таким чином, щоб не протистояти природним процесам розвитку дитячого організму, а підтримувати й підсилювати їх (Jensen, 2008; Levine, 2014).

Водночас важливо підкреслити, що жодна модель – американська, фінська чи азійська – не зводить здоров'язбереження лише до фізичної активності. Складається цілісне бачення здоров'я як інтегральної характеристики, що включає фізичну витривалість, емоційний комфорт, соціальну підтримку,

когнітивну продуктивність і психологічну безпеку (OECD, 2020; Jensen, 2008; Денисенко, 2020, с. 21). Саме тому в успішних зарубіжних практиках велике значення надається мікроклімату освітнього середовища, взаємодії між учасниками навчального процесу, розвитку комунікативної культури та формуванню відповідальності за власний добробут.

З огляду на зазначене, українській системі початкової освіти доцільно орієнтуватися на поєднання найефективніших міжнародних підходів із національними традиціями та реаліями. Це передбачає створення в школі такого середовища, у якому дитина не лише здобуває знання, а й отримує досвід здорового життя – у реальних, щоденних практиках. Шкільний простір має стати місцем, де педагогічна взаємодія будується на принципах довіри, поваги, партнерства; де рух і діяльність – природні; де освітній процес не виснажує, а навпаки – підсилює розвиток і життєву енергію учня.

Таким чином, системне осмислення досвіду різних країн переконує, що формування здоров'язбережувального середовища – це стратегічний напрям модернізації освіти, який вимагає комплексних рішень: архітектурно-просторових, організаційно-методичних, психолого-педагогічних і соціальних. Водночас найважливішим залишається людський чинник. Саме вчитель стає носієм філософії здоров'язбереження, модератором позитивного освітнього клімату, ініціатором змін і прикладом відповідального ставлення до здоров'я. Його професійна культура, емоційна врівноваженість, навички гуманного спілкування, вміння підтримати та надихнути дитину формують те середовище, у якому здоров'я розглядається не як декларація, а як щоденна практика. Розгляд здоров'язбережувального середовища як інтегративного утворення дає змогу глибше усвідомити, що воно є не просто сукупністю умов або технологій, а специфічною культурою взаємодії, яка формується всередині освітнього закладу (Богініч, 2022, с. 52; Гуревич & Козяр, 2022, с. 61). Ця культура включає ціннісні орієнтири, стиль комунікації, традиції, норми міжособистісних стосунків, способи розв'язання конфліктів, характер підтримки й співпраці (Рилова, 2020, с. 15). Вона визначає те, як дитина сприймає школу, наскільки комфортно вона почувається в освітньому просторі, чи відчуває безпеку й

довіру, а отже – наскільки активно та ефективно залучається до навчального процесу (Волобуєва, 2019, с. 37; OECD, 2020).

Одним із ключових аспектів цієї культури є організація простору, що відображає ставлення школи до потреб дітей. Досвід провідних країн свідчить про важливість створення мобільних, гнучких навчальних зон, у яких учні можуть змінювати пози, пересуватися, працювати в парах чи групах, обирати зручне місце для виконання завдань. Такі середовища відзначаються використанням природного світла, ергономічних меблів, зон для відпочинку й рухової активності. Простір, який дозволяє дитині бути в русі, позитивно впливає на її увагу, емоційний стан, працездатність і загальне здоров'я. Це доводять і сучасні нейропсихологічні дослідження, у яких рух розглядається не як перерва від навчання, а як його органічна частина.

Ще одним важливим компонентом здоров'язбережувальної культури є впровадження педагогічних технологій, що забезпечують емоційний комфорт (Волобуєва, 2019, с. 38; Смирнов, 2021, с. 67). Йдеться про практики ненасильницького спілкування, розвиток емоційного інтелекту, навчання навичкам саморегуляції, створення ситуацій успіху, використання рефлексивних технік, що сприяють усвідомленню власних емоцій та поведінки (Кононко, 2016, с. 74). Педагог, який володіє такими технологіями, здатен не лише знижувати рівень стресу учнів, а й формувати в них довіру до власних можливостей, позитивне ставлення до навчання й внутрішню мотивацію до досягнення (Бех, 2015, с. 112).

У світлі глобальних освітніх трансформацій особливого значення набуває аналіз зарубіжного досвіду впровадження здоров'язбережувальних технологій, що дає змогу встановити спільні тенденції та визначити інноваційні моделі, які можуть бути адаптовані до умов української школи. Показовим є досвід США, де питання недостатньої рухової активності дітей було поставлено у площину національної безпеки та здоров'я майбутніх поколінь. У працях Джеймса Левіна обґрунтовується ідея про те, що сучасна культура «життя на стільці» формує передумови до фізичної пасивності, а отже – до виникнення хронічних захворювань, психологічної втоми та зниження когнітивної продуктивності учнів. Експериментальні дані засвідчили, що

фізично активні моделі навчання приводять до істотного збільшення рухової активності, а також сприяють покращенню навчальних результатів на 10-20 %. Цей факт став підґрунтям для широкого впровадження у школах США парто-столів для роботи стоячи, динамічних навчальних зон, гнучких робочих місць та інших засобів, спрямованих на мінімізацію часу сидіння (Levine, 2014; OECD, 2020).

Фінляндія, відома своєю орієнтацією на добробут дитини, продемонструвала інший, але не менш ефективний підхід у межах програми «Schools on the Move». Сутність цього підходу полягає у створенні навчального середовища, що саме по собі спонукає дітей до руху й активності протягом усього навчального дня (OECD, 2020; Бузук, 2023). Архітектурні рішення, гнучкий дизайн приміщень, використання природного освітлення та мобільних навчальних зон свідчать про цілісне врахування фізіологічних і психологічних потреб дитини у просторі навчання (Ковбаса, 2025). Тут кожне місце – як у класі, так і поза ним – розглядається як потенційний простір для пізнання, що змінює саму філософію навчання, роблячи його природним, динамічним, доброзичливим до здоров'я. Акцент на творчість, практичність, свободу руху та індивідуальні маршрути навчання забезпечує гармонійний розвиток, знижує рівень втоми та стимулює внутрішню мотивацію учнів.

Цінним є і досвід азійських країн, зокрема Сінгапуру, де учням дозволяється працювати у зручних для них позах: сидіти, стояти, лежати на килимах чи подушках, переміщуватися класом під час виконання завдань. Такий підхід сприяє зниженню академічної тривожності та формує в дітей суб'єктну позицію щодо власного способу навчання. У країнах Західної Європи активно розвивається альтернативний напрям – навчання в природних просторах. Прикладом є «лісові дитячі сади» в Німеччині, де значна частина освітнього процесу відбувається на відкритому повітрі, що не тільки зміцнює фізичне здоров'я, а й розвиває сенсорний досвід, емоційну стійкість та екологічну культуру (Бузук, 2023; OECD, 2020).

Аналіз міжнародних практик демонструє, що ключова тенденція сучасних реформ полягає у відході від класичної моделі навчання, заснованої на статичній позі сидіння. Натомість формуються нові підходи, що розглядають рух як природний механізм розвитку та навчання дитини. В основі таких систем –

принципи природовідповідності, гнучкості, адаптивності та дитиноцентризму. Ідеться не про впровадження окремих заходів, а про зміну парадигми: навчання має організовуватися таким чином, щоб не протистояти природним процесам розвитку дитячого організму, а підтримувати й підсилювати їх.

Водночас важливо підкреслити, що жодна модель – американська, фінська чи азійська – не зводить здоров'язбереження лише до фізичної активності. Складається цілісне бачення здоров'я як інтегральної характеристики, що включає фізичну витривалість, емоційний комфорт, соціальну підтримку, когнітивну продуктивність і психологічну безпеку (OECD, 2020; Jensen, 2008; Денисенко, 2020, с. 21). Саме тому в успішних зарубіжних практиках велике значення надається мікроклімату освітнього середовища, взаємодії між учасниками навчального процесу, розвитку комунікативної культури та формуванню відповідальності за власний добробут.

З огляду на зазначене, українській системі початкової освіти доцільно орієнтуватися на поєднання найефективніших міжнародних підходів із національними традиціями та реаліями. Це передбачає створення в школі такого середовища, у якому дитина не лише здобуває знання, а й отримує досвід здорового життя – у реальних, щоденних практиках. Шкільний простір має стати місцем, де педагогічна взаємодія будується на принципах довіри, поваги, партнерства; де рух і діяльність – природні; де освітній процес не виснажує, а навпаки – підсилює розвиток і життєву енергію учня.

Таким чином, системне осмислення досвіду різних країн переконує, що формування здоров'язбережувального середовища – це стратегічний напрям модернізації освіти, який вимагає комплексних рішень: архітектурно-просторових, організаційно-методичних, психолого-педагогічних і соціальних. Водночас найважливішим залишається людський чинник. Саме вчитель стає носієм філософії здоров'язбереження, модератором позитивного освітнього клімату, ініціатором змін і прикладом відповідального ставлення до здоров'я. Його професійна культура, емоційна врівноваженість, навички гуманного спілкування, вміння підтримати та надихнути дитину формують те середовище, у якому здоров'я розглядається не як декларація, а як щоденна практика.

3. Педагогічні умови та фактори ризику формування здоров'язбережувального освітнього середовища

Безумовно, важливе місце в системі здоров'язбереження посідає профілактика шкільних факторів ризику. Зниження навчальних перевантажень, оптимізація розкладу, збалансування видів діяльності, урахування вікових і психофізіологічних особливостей дітей, дотримання гігієнічних вимог і санітарних норм – це ті елементи, які становлять основу безпечного освітнього процесу. Недотримання цих умов створює передумови до розвитку хронічної втоми, порушень зору, опорно-рухового апарату, уваги й пам'яті, емоційних розладів, що підтверджується численними науковими дослідженнями.

Зазначимо також, що якісне здоров'язбережувальне середовище необхідно розглядати як соціальний простір, у якому учні набувають навичок відповідального ставлення не лише до власного здоров'я, а й до здоров'я інших людей (Богініч, 2022, с. 63). Це стосується і питань безпечної поведінки, і формування культури харчування, і розвитку соціальної солідарності та емпатії. У цьому сенсі школа виконує функцію не тільки освітнього, а й виховного та соціалізаційного інституту, що забезпечує передачу цінностей здорового життя наступним поколінням.

Особливої уваги заслуговує питання розвитку педагогічної спільноти. Ефективне здоров'язбереження неможливе без високого рівня професійної культури вчителя, його здатності до рефлексії, самоосвіти, адаптації до нових викликів і технологій. Педагогу необхідно вміти аналізувати стан класного колективу, розпізнавати стресові стани учнів, комунікувати з батьками, налагоджувати партнерські взаємини з медичними працівниками й психологами. Отже, здоров'язбережувальна компетентність учителя є однією з ключових складових його професійного портрета.

Поряд із цим важливо підкреслити, що створення здоров'язбережувального середовища – це не разовий проєкт, а безперервний процес, який потребує систематичної роботи, оцінювання та коригування. Змінюються потреби дітей, змінюються соціальні умови, з'являються нові ризики та виклики. Тому школа має залишатися відкритою до оновлення, гнучкою та готовою до пошуку інноваційних рішень. Лише за таких умов

здоров'язбережувальна діяльність може бути ефективною і відповідати викликам сучасності.

Узагальнюючи викладене, можемо стверджувати, що здоров'язбережувальне середовище є фундаментальною характеристикою Нової української школи. Воно формує базові умови для всебічного розвитку дитини, забезпечує синергію фізичного, психічного, соціального й духовного благополуччя, сприяє становленню відповідальної, активної та здорової особистості (Ковбаса, 2025). Від якості цього середовища залежить не лише успішність навчання, а й життєва стійкість, здатність до саморегуляції та соціальної адаптації майбутніх громадян.

У контексті формування якісного здоров'язбережувального середовища важливо наголосити, що ефективність цієї системи визначається не лише змістом і методами роботи, а й узгодженістю дій усіх учасників освітнього процесу. Практика переконує, що фрагментарні або епізодичні заходи не здатні забезпечити відчутного поліпшення стану здоров'я школярів. Натомість системний, комплексний підхід, спрямований на інтеграцію оздоровчих, профілактичних, навчально-виховних та соціально-психологічних аспектів, здатний створити стабільний позитивний ефект.

Важливою умовою є також визначення чітких критеріїв ефективності здоров'язбережувального середовища, які дозволяють здійснювати моніторинг змін, аналізувати результати та коригувати діяльність. До таких критеріїв належать: матеріально-технічна забезпеченість шкільного простору, компетентність педагогічних працівників, якість міжособистісних взаємин, рівень фізичного та психічного здоров'я учнів, відповідність санітарно-гігієнічним нормам, рухова активність дітей, стабільність позитивних змін у стані здоров'я (Підгорна, 2020, с. 60). Ці показники утворюють структуру оцінювання, яка може стати основою для вдосконалення освітнього середовища та його адаптації до потреб конкретної шкільної спільноти.

Дедалі очевиднішою стає необхідність залучення батьків до спільної діяльності щодо збереження здоров'я дітей. Вони мають не лише підтримувати ініціативи школи, а й бути активними учасниками формування у дітей цінностей здорового способу життя. Адже саме поєднання шкільного й сімейного впливів створює той виховний

простір, у якому здорова поведінка дитини набуває системності, а не ситуативності. Результати досліджень свідчать, що діти, чиї батьки демонструють позитивні моделі поведінки, характеризуються більш високим рівнем самоорганізації, вищою мотивацією до навчання та більшою стресостійкістю. Таким чином, співпраця сім'ї та школи є важливою детермінантою формування гармонійної та здорової особистості.

Порівняння традиційних і сучасних підходів до організації освітнього процесу свідчить про поступове зміщення акценту з академічних результатів на всебічний розвиток учня, включно з його емоційним, соціальним і фізичним благополуччям. У минулому шкільна система робила ставку на дисципліну, інтелектуальне напруження й тривалі статичні форми навчання. Сучасна школа, навпаки, прагне створити атмосферу гуманності, підтримки та відкритості, у якій дитина виступає активним суб'єктом пізнання, а не пасивним об'єктом педагогічного впливу. З огляду на це, створення здоров'язбережувального середовища перестає бути додатковим напрямом роботи й перетворюється на базову характеристику якісної освіти.

Особливу роль у цьому процесі відіграє створення позитивного психологічного клімату. Педагог має володіти навичками емпатійного слухання, конструктивного спілкування, мотиваційної підтримки та стресменеджменту, що забезпечує дітям почуття захищеності та прийняття (Волобуєва, 2019, с. 37). Психологічний комфорт є підґрунтям для академічних успіхів: дитина, яка не відчуває тривоги, страху перед помилкою чи тиску, значно активніше включається в навчальний процес, демонструє креативність та наполегливість.

У цьому сенсі гуманістичні ідеї В. Сухомлинського залишаються надзвичайно актуальними, адже педагогічна мудрість, яку він пропагував, передбачає глибоку повагу до внутрішнього світу дитини та відповідальність учителя за формування її життєвої сили (Сухомлинський, 2018, с. 45).

Зазначимо, що успішність здоров'язбережувального середовища прямо залежить від готовності педагога до інновацій. Гнучкість мислення, відкритість новим ідеям, уміння критично оцінювати власну діяльність і використовувати сучасні освітні технології є необхідними професійними компетентностями.

Учитель стає не лише носієм знань, а й партнером, наставником, фасилітатором, що супроводжує дитину в процесі розвитку. Саме така рольова позиція забезпечує формування у школярів відповідальності за власне здоров'я, уміння приймати рішення та здатності до свідомого вибору.

Системне впровадження здоров'язбережувальних підходів сприяє формуванню нового типу шкільного середовища – відкритого, дружнього до дитини, орієнтованого на її потреби та можливості (Богініч, 2022, с. 68). У такому середовищі здоров'я розглядається не як зовнішній показник чи результат медичних оглядів, а як інтегральна характеристика способу життя. Учні навчаються не лише академічним дисциплінам, а й умінню жити в рівновазі, регулювати власний емоційний стан, взаємодіяти в соціумі, зберігати фізичну активність та цінувати гармонію.

Цілісність цього підходу підтверджують і зарубіжні практики, які сьогодні спрямовані на переосмислення ролі дитини в освітньому процесі та на створення простору, де рух, емоції, творчість і пізнання складають єдиний комплекс умов для розвитку. Виклики XXI століття потребують саме таких рішень, що інтегрують знання, здоров'я, безпеку й особистісний розвиток, забезпечуючи дитині максимальні можливості для подальшого успішного життя.

Розгляд здоров'язбережувального середовища як інтегративного утворення дає змогу глибше усвідомити, що воно є не просто сукупністю умов або технологій, а специфічною культурою взаємодії, яка формується всередині освітнього закладу. Ця культура включає ціннісні орієнтири, стиль комунікації, традиції, норми міжособистісних стосунків, способи розв'язання конфліктів, характер підтримки й співпраці. Вона визначає те, як дитина сприймає школу, наскільки комфортно вона почувається в освітньому просторі, чи відчуває безпеку й довіру, а отже – наскільки активно та ефективно залучається до навчального процесу.

Одним із ключових аспектів цієї культури є організація простору, що відображає ставлення школи до потреб дітей. Досвід провідних країн свідчить про важливість створення мобільних, гнучких навчальних зон, у яких учні можуть змінювати пози, пересуватися, працювати в парах чи групах, обирати зручне місце для виконання завдань (OECD, 2020). Такі середовища відзначаються

використанням природного світла, ергономічних меблів, зон для відпочинку й рухової активності. Простір, який дозволяє дитині бути в русі, позитивно впливає на її увагу, емоційний стан, працездатність і загальне здоров'я. Це доводять і сучасні нейропсихологічні дослідження, у яких рух розглядається не як перерва від навчання, а як його органічна частина.

Ще одним важливим компонентом здоров'язбережувальної культури є впровадження педагогічних технологій, що забезпечують емоційний комфорт (Волобуєва, 2019, с. 38). Йдеться про практики ненасильницького спілкування, розвиток емоційного інтелекту, навчання навичкам саморегуляції, створення ситуацій успіху, використання рефлексивних технік, що сприяють усвідомленню власних емоцій та поведінки. Педагог, який володіє такими технологіями, здатен не лише знижувати рівень стресу учнів, а й формувати в них довіру до власних можливостей, позитивне ставлення до навчання й внутрішню мотивацію до досягнення.

Безумовно, важливе місце в системі здоров'язбереження посідає профілактика шкільних факторів ризику. Зниження навчальних перевантажень, оптимізація розкладу, збалансування видів діяльності, урахування вікових і психофізіологічних особливостей дітей, дотримання гігієнічних вимог і санітарних норм – це ті елементи, які становлять основу безпечного освітнього процесу. Недотримання цих умов створює передумови до розвитку хронічної втоми, порушень зору, опорно-рухового апарату, уваги й пам'яті, емоційних розладів, що підтверджується численними науковими дослідженнями.

Зазначимо також, що якісне здоров'язбережувальне середовище необхідно розглядати як соціальний простір, у якому учні набувають навичок відповідального ставлення не лише до власного здоров'я, а й до здоров'я інших людей (Богініч, 2022, с. 63). Це стосується і питань безпечної поведінки, і формування культури харчування, і розвитку соціальної солідарності та емпатії. У цьому сенсі школа виконує функцію не тільки освітнього, а й виховного та соціалізаційного інституту, що забезпечує передачу цінностей здорового життя наступним поколінням.

Особливої уваги заслуговує питання розвитку педагогічної спільноти. Ефективне здоров'язбереження неможливе без

високого рівня професійної культури вчителя, його здатності до рефлексії, самоосвіти, адаптації до нових викликів і технологій. Педагогу необхідно вміти аналізувати стан класного колективу, розпізнавати стресові стани учнів, комунікувати з батьками, налагоджувати партнерські взаємини з медичними працівниками й психологами. Отже, здоров'язбережувальна компетентність учителя є однією з ключових складових його професійного портрета.

Поряд із цим важливо підкреслити, що створення здоров'язбережувального середовища – це не разовий проєкт, а безперервний процес, який потребує систематичної роботи, оцінювання та коригування. Змінюються потреби дітей, змінюються соціальні умови, з'являються нові ризики та виклики. Тому школа має залишатися відкритою до оновлення, гнучкою та готовою до пошуку інноваційних рішень. Лише за таких умов здоров'язбережувальна діяльність може бути ефективною і відповідати викликам сучасності.

Узагальнюючи викладене, можемо стверджувати, що здоров'язбережувальне середовище є фундаментальною характеристикою Нової української школи. Воно формує базові умови для всебічного розвитку дитини, забезпечує синергію фізичного, психічного, соціального й духовного благополуччя, сприяє становленню відповідальної, активної та здорової особистості. Від якості цього середовища залежить не лише успішність навчання, а й життєва стійкість, здатність до саморегуляції та соціальної адаптації майбутніх громадян.

У сучасному освітньому просторі поступово утверджується розуміння того, що шкільне середовище повинно бути не лише простором передачі знань, а й середовищем життєтворення, у якому формуються моделі поведінки, ціннісні орієнтації, навички саморегуляції та відповідального ставлення до власного здоров'я (Бех, 2015, с. 142). Це зумовлює необхідність розглядати здоров'язбережувальну діяльність у ширшому контексті – як компонент культури школи, її ідентичності та освітньої філософії.

Культура школи, що визнає здоров'я одним із найвищих пріоритетів, створює атмосферу, у якій дитина відчуває підтримку, довіру й можливість бути собою. Відсутність надмірного формалізму, гнучкість у підходах, відкритість до діалогу та турбота про психоемоційний благополуччя учня формують основу для стабільної

позитивної динаміки розвитку. Таке середовище сприяє становленню у дітей відчуття внутрішньої безпеки, що є передумовою самостійності, ініціативності та високої навчальної активності.

Особливої ваги набуває стиль педагогічної взаємодії. Учитель, який демонструє уважність до стану дітей, уміє помічати ознаки втоми, тривоги чи зниження мотивації, здатен адаптувати педагогічні стратегії, обираючи способи навчання, що не виснажують, а навпаки – підтримують працездатність і пізнавальний інтерес (Волобуєва, 2019, с. 35). Повага до індивідуальних відмінностей, створення ситуацій успіху, позитивне підкріплення, рухлива змінність видів діяльності, емоційно тепла комунікація – ці фактори формують психологічний комфорт, без якого неможливо забезпечити повноцінний розвиток дитини.

Зростає й значення шкільної інфраструктури, яка має відповідати фізіологічним, санітарно-гігієнічним і психологічним потребам учнів. Ідеться не лише про меблі чи освітлення, а й про просторову організацію – наявність зон відпочинку, можливостей для зміни діяльності, елементів природності в інтер'єрі, доступності до свіжого повітря, місць для тихої роботи та місць для руху. Гнучкі простори, що можуть швидко трансформуватися залежно від потреб уроку чи групової взаємодії, створюють умови, близькі до найкращих міжнародних практик, де середовище виконує функцію «третього педагога».

Важливим є й формування в учнів навичок самодогляду, самоусвідомлення та відповідального ставлення до власного фізичного й емоційного стану (Смирнов, 2021, с. 58). Успішні системи здоров'язбереження не обмежуються рекомендаціями чи інформаційними заходами; вони передбачають практичні дії – ранкові руханки, вправи на релаксацію, дихальні техніки, програми емоційної грамотності, рефлексивні практики. Такі форми роботи допомагають дитині усвідомити власні потреби, навчитися розпізнавати ознаки перенапруження та знаходити способи відновлення.

Поступово формується й розуміння того, що здоров'язбережувальна діяльність – це не лише обов'язок школи, а й спільна відповідальність усієї громади. Взаємодія закладу освіти з медичними службами, центрами психологічної підтримки,

спортивними організаціями, культурними інституціями створює розширений простір можливостей для розвитку здорової особистості. У таких умовах дитина отримує цілісний досвід, у якому школа та громада спільно забезпечують необхідні умови для її фізичного, соціального та емоційного благополуччя.

Вибудовування здоров'язбережувального середовища також неможливе без врахування сучасних викликів – цифровізації, зростання часу, проведеного за ґаджетами, підвищення рівня стресу внаслідок інформаційного перенавантаження. Це вимагає від школи впровадження цифрової гігієни, навчання дітей правилам безпечного користування технологіями, збалансування навчальної діяльності офлайн і онлайн. Орієнтиром стає не заборона, а відповідальне використання ресурсів, що підтримує ментальне здоров'я та знижує ризики цифрового виснаження.

Узагальнюючи, варто підкреслити, що сучасне здоров'язбережувальне середовище – це складна, багаторівнева система, у якій поєднуються просторові рішення, педагогічні технології, психологічні практики, соціальна взаємодія та культура взаємоповаги. Дитина в такому середовищі не просто навчається – вона живе, розвивається, зміцнює здоров'я, формує власні життєві стратегії та здобуває досвід, який визначатиме якість її життя в майбутньому. Школа стає місцем, що підтримує її зростання, надає ресурси для особистісної стабільності та закладає фундамент для щасливого, повноцінного і здорового життя.

У сучасному педагогічному дискурсі дедалі більшої актуальності набуває ідея про те, що шкільне середовище є не лише фоном освітньої діяльності, а й активним чинником формування здоров'я дитини (Богініч, 2022, с. 49). Як слушно зазначав Ушинський, «школа повинна бути не тільки майстернею знань, а й осередком розумного розвитку» – твердження, яке сьогодні набуває нового, глибшого змісту. Здоров'язбережувальне середовище стає не просто педагогічною умовою, а стратегічним ресурсом розвитку дитини у швидкозмінному світі, у якому відмова від традиційної «сидячої» моделі навчання є не модою, а вимогою часу.

У межах гуманістичної парадигми, що лежить в основі сучасної початкової освіти, не менш вагомою є позиція Я. Коменського, який наголошував: «Учити – означає запалювати бажання». Сьогодні це бажання неможливо сформувати, якщо освітнє середовище

пригнічує природні потреби дитини, зокрема потребу в русі, грі, емоційному контакті, дослідженні (Jensen, 2008). Саме тому провідні міжнародні моделі навчання дедалі більше орієнтуються на створення умов для природного розвитку – гнучкість простору, мобільність форм роботи, чергування діяльності, відкритість до спонтанності дитячих проявів (OECD, 2020).

У цьому контексті надзвичайно показовими є думки В. Сухомлинського, який підкреслював, що здоров'я дитини – це «найвища цінність, без якої радість пізнання стає недосяжною» (Сухомлинський, 2018, с. 102). Його педагогічна система наголошує на необхідності створення умов, у яких дитина працює без перевантаження, у атмосфері поваги, підтримки й доброзичливості. Саме емоційно-психологічний комфорт, згідно з його концепцією, слугує основою інтелектуального розвитку, і ці положення надзвичайно перегукуються з сучасними підходами до формування здоров'язбережувального освітнього простору.

Підтвердженням універсальності цих ідей є і напрацювання зарубіжних дослідників. Так, нейропсихолог Дженсен підкреслює, що ефективність навчання безпосередньо пов'язана з руховою активністю учнів (Jensen, 2008), що узгоджується з дослідженнями Левіна, який довів позитивний вплив активного способу життя на концентрацію, мотивацію та продуктивність (Levine, 2014). Ці твердження не лише науково обґрунтовані, а й емпірично підтверджені у багатьох країнах світу, що демонструє пряму залежність між якістю освітнього процесу та підтримкою природних фізіологічних ритмів дитини.

Водночас не можна оминути увагою твердження Всесвітньої організації охорони здоров'я, згідно з яким здоров'я – це «стан повного фізичного, душевного і соціального благополуччя», і саме школа є тим середовищем, де ці складові мають набувати практичного втілення. Успішні освітні системи світу створюють умови для щоденної реалізації цього підходу: від свободи руху до психологічної підтримки, від екологічності простору до культури взаємодії.

Важливим є й акцент на тому, що ефективність навчання безпосередньо пов'язана із задоволенням базових потреб дитини, зокрема потреби у безпеці, комфорті, емоційній стабільності, фізичній активності та визнанні (Бех, 2015, с. 156). Тому

здоров'язбережувальне середовище – це не лише набір технологій чи правил, а глибока філософія взаємодії, яка поєднує турботу, розвиток, підтримку і відповідальність.

Аналізуючи інтеграцію цих положень у практику початкової школи, можна стверджувати, що ефективне середовище має такі властивості:

- природовідповідність – узгодженість організації педагогічного процесу з біоритмами, фізіологією та психікою дитини;
- гуманність і підтримка – наявність емоційно безпечної атмосфери, у якій дитина не боїться проявляти себе;
- рухова динаміка – чергування видів діяльності та просторова свобода;
- залученість учасників процесу – узгоджена взаємодія вчителів, батьків, психологів, лікарів, адміністрації школи;
- культура здоров'я як цінність – формування в учнів і дорослих відповідального ставлення до власного благополуччя.

У такому середовищі дитина набуває не лише знань, а й здатності жити у злагоді зі своїм тілом і психікою. Це особливо важливо в умовах зростаючих викликів сучасності, коли рівень стресу, інформаційні навантаження та темп життя вимагають високої адаптивності та навичок саморегуляції.

Узагальнюючи окреслені тенденції, можна впевнено стверджувати, що здоров'язбережувальне середовище – це не зовнішній додаток до навчання, а його фундамент, адже воно забезпечує найважливішу передумову успішної освіти – можливість дитини бути в стані оптимального фізичного й психічного функціонування. Саме це середовище стає простором розвитку, де поєднано науково обґрунтовані підходи, педагогічний такт, партнерську взаємодію та інноваційні практики, що разом формують якість життя учня в сучасній школі.

У сучасних дослідженнях здоров'язбереження дедалі більше наголошується на тому, що дитина є активним творцем власного освітнього досвіду, а не лише об'єктом педагогічного впливу (Кононко, 2016, с. 88). Це співзвучно з ідеєю М. Монтессорі, яка підкреслювала природну здатність дитини до саморегуляції і саморозвитку за умови створення відповідного середовища.

У контексті здоров'язбереження цей принцип набуває нового значення: школа має не стільки нав'язувати зовнішню дисципліну чи штучні правила поведінки, скільки створювати умови, у яких дитина інтуїтивно обирає поведінку, що підтримує її фізичний, емоційний і соціальний добробут.

Дослідження в галузі нейропедагогіки засвідчують, що рух, емоції та мислення перебувають у нерозривному взаємозв'язку (Jensen, 2008). Ця теза має пряме відношення до організації початкової освіти, адже молодший шкільний вік характеризується високою потребою у русі, який активізує мозкову діяльність, підтримує увагу та стимулює когнітивні процеси (Levine, 2014). Саме тому збільшення мікрорухливості – стояння, пересування, виконання завдань у різних зонах класу – розглядається як природний механізм розвитку, а не як відволікання від навчання.

Зростає також розуміння важливості сенсорного середовища, у якому перебуває дитина. Надмірна статичність, монотонність, тіснота, погане освітлення чи недостатня вентиляція знижують працездатність і підвищують втому. Натомість психологи й архітектори освітнього простору підкреслюють роль світла, кольору, текстур, можливості вибору місця роботи. У цьому контексті показовою є думка про те, що освітнє середовище виступає важливим чинником впливу на поведінку, настрій, мотивацію та здатність до навчання учнів, не менш значущим, ніж діяльність учителя та зміст навчання (OECD, 2020; Богініч, 2022, с. 58).

У початковій школі, де формується базова здатність дитини до навчальної діяльності, надзвичайно важливо, щоб середовище не створювало бар'єрів, а навпаки – допомагало їй природно включатися в роботу. Це передбачає можливість зміни пози, варіативність робочого простору, зони для групової й індивідуальної діяльності, емоційно теплу атмосферу, доступ до природного світла й свіжого повітря. Такі критерії давно стали стандартом для провідних освітніх систем світу і потребують адаптації у вітчизняному освітньому просторі.

Успішність здоров'язбережувального підходу великою мірою залежить від того, наскільки школа здатна підтримувати баланс між структурою й свободою. Надмірна регламентація пригнічує природну активність і породжує психологічну напругу, тоді як надмірна свобода без системи і правил може знизити навчальну мотивацію.

Ефективним є середовище, де дитина має чіткі межі, зрозумілі правила, але водночас простір для ініціативи, творчості й самостійності. Саме такий баланс сприяє розвитку відповідальності – однієї з ключових складових культури здоров'я.

Важливо зазначити, що здоров'язбереження – це не лише педагогічна технологія, а цілісна культура взаємодії. Вона включає ставлення дорослих до власного здоров'я, стиль комунікації, рівень емпатії, толерантність до індивідуальних відмінностей дітей, відсутність порівняльних оцінок, які травмують, та акцент на прогрес, а не на помилки. У цьому сенсі важливою є ідея про те, що освітнє середовище повинно сприяти повноцінному розкриттю потенціалу дитини, забезпечуючи підтримку, прийняття і повагу (Бех, 2015, с. 148). Якщо дитина відчуває такі умови, її здатність до навчання, саморозвитку й саморегуляції природно зростає.

Поступово формується нова парадигма здоров'язбереження, відповідно до якої здоров'я дитини не розглядається окремо від її особистісного розвитку. Фізичний комфорт, емоційна рівновага, соціальна безпека та інтелектуальний розвиток становлять єдину систему, у якій порушення одного елементу закономірно впливає на інші. Такий цілісний підхід підтримують як класичні педагоги, так і сучасні нейробіологи, психологи та фахівці з освітнього дизайну. Він стає основою формування сучасної здорової школи – відкритої, гнучкої, співчутливої, інноваційної, спрямованої на розвиток кожної дитини.

Отже, здоров'язбережувальне середовище початкової школи постає як складна, багатокомпонентна й водночас цілісна система впливів, у якій поєднано архітектурні, педагогічні, психологічні, соціальні та ціннісні чинники. Такий підхід забезпечує не лише збереження здоров'я учнів, а й розвиток стійких життєвих навичок, що формують фундамент їхнього майбутнього благополуччя. Школа, яка ставить здоров'я дитини у центр освітнього процесу, здатна виховати покоління людей, що не тільки володіють знаннями, а й уміють жити в гармонії з собою та світом.

Сучасне наукове осмислення проблеми створення здоров'язбережувального середовища переконує, що його ефективність значною мірою залежить від того, наскільки школа здатна трансформувати власну педагогічну культуру відповідно до індивідуальних потреб кожної дитини. Педагогічна думка

впродовж десятиліть наголошувала на тому, що жоден метод, яким би прогресивним він не був, не може бути ефективним, якщо не враховує особистісної специфіки учня. У цьому контексті слушним є зауваження про те, що ефективна педагогічна діяльність полягає не лише в передачі знань, а у створенні умов для самостійного їх здобуття учнем, розвитку його активності та автономії (Смирнов, 2021, с. 49). Ця теза набуває особливого змісту в умовах здоров'язбережувальної педагогіки, де від учителя вимагається не просто передавати знання, а створювати середовище, у якому дитина здатна відчути власну активність, автономію та внутрішню рівновагу.

У науковій літературі дедалі частіше наголошується, що здоров'я дитини формується не стільки через окремі заходи, скільки через «атмосферу школи», її педагогічну філософію, стиль взаємин, систему цінностей та соціально-психологічний клімат. Цілком закономірною є думка О. Богініч, що система освіти, яка будується на ідеях поваги, відкритості, емоційної підтримки й партнерства, створює умови для стабільного розвитку соціального та емоційного благополуччя учнів (Богініч, 2022, с. 55). Саме це є передумовою формування таких якостей, як саморегуляція, стресостійкість, мотивація до пізнання та здатність приймати рішення – тих компетентностей, які визначають успішність дитини в сучасному суспільстві.

З огляду на це, педагогічна взаємодія має ґрунтуватися на принципах суб'єктності та діалогу. Учитель стає не лише організатором навчальної діяльності, а й модератором розвитку, партнером і провідником. Через це зростає роль педагогічної рефлексії, яка дозволяє вчителю аналізувати власні впливи, виявляти приховані бар'єри у спілкуванні з дітьми, запобігати небажаним емоційним реакціям і створювати умови для довірливого навчального середовища. Такий підхід забезпечує реалізацію принципу єдності навчання, розвитку та збереження здоров'я.

Значний інтерес становлять емпіричні дослідження, у яких доводиться пряма залежність між якістю здоров'язбережувального середовища та рівнем академічних досягнень. Це підтверджують спостереження скандинавських шкіл, де діти, які навчаються в умовах вільного простору, регулярної рухової активності й природного освітлення, демонструють вищу

концентрацію уваги, кращі результати тестування та більш позитивне ставлення до школи. У країнах, що впровадили моделі активного навчання, спостерігається також підвищення інтересу до співпраці, розвиток креативного мислення та зменшення рівня шкільного стресу, який є однією з провідних причин поведінкових та когнітивних порушень.

Ці тенденції узгоджуються з сучасними нейропедагогічними дослідженнями, які переконливо свідчать, що мозок дитини функціонує найпродуктивніше в умовах збалансованої стимуляції: рухової, емоційної, когнітивної та соціальної (Jensen, 2008). Встановлено, що монотонне сидіння знижує рівень кисневого насичення мозку, уповільнює когнітивні процеси та провокує втому. Натомість динамічні форми навчання – мікрорух, зміна пози, переміщення в просторі, інтерактивні види діяльності – активізують нейронні мережі, що відповідають за увагу, пам'ять і мислення. Усе це ще раз підтверджує природовідповідність вимоги про рухову активність, яка була актуальною ще у працях класиків педагогіки.

Важливо зазначити, що здоров'язбережувальне середовище охоплює не лише організаційні чи фізичні аспекти, а й глибинний зміст шкільної культури (Богініч, 2022, с. 59). У школі, яка орієнтується на розвиток здорової особистості, панує атмосфера поваги та довіри; у ній прийнято підтримувати дитину, а не карати; помилка розглядається як спосіб навчання, а не як привід для покарання; ініціатива не пригнічується, а заохочується. Як зазначає І. Бех, така гуманістична спрямованість освітнього процесу забезпечує становлення дитини як активного суб'єкта власного розвитку (Бех, 2015, с. 149). Такі цінності задають рамку, у межах якої дитина відчуває себе суб'єктом власного життєвого світу – і саме в цій точці зароджується той стійкий інтерес до навчання, що є основою успішної освіти.

Усе це визначає необхідність системної роботи над розвитком професійної культури педагогів. Учитель нової школи має бути носієм ідей здоров'язбереження, демонструючи не лише знання відповідних технологій, а й особистий приклад урівноваженості, відповідальності та доброзичливості. Таким чином, здоров'язбережувальне середовище в початковій школі постає як інтелектуально, духовно та емоційно насичений простір, який поєднує традиції

класичної педагогіки й досягнення сучасної науки, забезпечуючи гармонійний розвиток дитини у всіх його вимірах.

Узгодження теоретичних положень зі щоденною педагогічною практикою вимагає від сучасної школи не лише усвідомлення важливості здоров'язбережувального середовища, а й розроблення механізмів його реальної імплементації (Підгорна, 2020, с. 61). Пріоритетом стає не формальне виконання вимог, а створення таких умов, за яких кожна дитина відчуває себе включеною, почутою, фізично комфортною та психологічно захищеною. Освітнє середовище має бути цілісною екосистемою, у якій простір, час, діяльність, взаємодія й цінності спрямовані на підтримку природного розвитку молодшого школяра.

Особливої ваги набуває питання темпу та ритму навчальної діяльності. Надмірна інтенсифікація, одноманітність форм і відсутність динамічних пауз спричиняють перевтому, зниження працездатності, погіршення уваги й пам'яті. Натомість гнучкі форми організації уроку, чергування інтелектуальних, образотворчих, рухових і творчих активностей створюють умови для оптимального функціонування нервової системи. Наукові дані підтверджують, що діти, які мають змогу рухатися протягом уроків, демонструють вищий рівень концентрації, швидше засвоюють матеріал і рідше відчувають емоційну напругу (Jensen, 2008; Levine, 2014). Рух у цьому випадку стає не відволіканням, а природним механізмом підтримання психофізичного тонусу.

Ще одним важливим аспектом є просторове моделювання шкільного середовища. Класи, які дозволяють учням вільно переміщуватися, працювати в мікрогрупах, використовувати зони для індивідуальної діяльності, ігрові куточки чи місця для відпочинку, краще відповідають віковим особливостям молодших школярів. Такий підхід є структурним елементом сучасних освітніх систем, оскільки простір перестає бути суто функціональним і стає педагогічним інструментом, який формує досвід дитини. Водночас адаптивність середовища дозволяє враховувати тимчасові емоційні стани дітей, дає можливість варіювати інтенсивність та види діяльності.

Формування здоров'язбережувального середовища неможливе без психологічної зрілості та рефлексивності педагога. Учитель є ключовою фігурою, яка транслює культурні норми,

моделі поведінки та ставлення до здоров'я. Його здатність створювати атмосферу довіри, прийняття, емоційної стабільності визначає те, як дитина сприйматиме школу загалом. Педагогічний оптимізм, доброзичливість, конструктивність, уміння уникати емоційного тиску та заохочувати – це не додаткові якості, а фундамент здоров'язбереження. Коли педагог демонструє врівноваженість, повагу й витримку, він формує у дітей навички емоційної регуляції та позитивного соціального досвіду.

Значну роль відіграє й соціальний контекст, у якому функціонує школа. Рівень партнерства між учителями, адміністрацією, батьками та місцевою громадою впливає на сталість і результативність ініціатив (Маркович, 2017, с. 118). Школа, яка працює як відкрита інституція, здатна інтегрувати ресурси громади, медичних і соціальних служб, культурних центрів, створюючи цілісну систему підтримки здоров'я. В умовах такої взаємодії дитина отримує не лише навчальні компетентності, а й відчуття соціальної безпеки, причетності, значущості власної ролі у спільноті.

Підсумовуючи зазначене, варто наголосити, що здоров'язбережувальне освітнє середовище є складним багатовимірним утворенням, яке охоплює всі сфери шкільного життя: організаційно-структурну, змістову, емоційно-психологічну, просторову, соціальну. Його ефективність проявляється не лише у зниженні захворюваності чи покращенні фізичного стану учнів, а й у їхній здатності радіти навчанню, проявляти ініціативу, творчість, взаємоповагу та відповідальність. Здоров'язбереження в цьому контексті постає як педагогічна філософія, що поєднує гуманізм, науковість і практичну мудрість у підході до розвитку дитини.

Подальший розвиток концепції здоров'язбережувального середовища неминуче приводить до усвідомлення важливості педагогічного лідерства як чинника, що визначає якість усієї шкільної культури. Вчитель у цьому контексті постає не лише як носій знань або організатор навчання, а як творець простору, у якому дитина вчиться взаємодіяти, пізнавати світ і себе, регулювати власні емоції та поведінку, зберігати фізичну активність і психологічне благополуччя. Його моральний авторитет, педагогічна етика, особиста культура і стиль комунікації формують ту

атмосферу, яка або підтримує дитину, або, навпаки, може стати джерелом стресу чи тривожності.

У цьому сенсі особливо важливою видається думка В. Сухомлинського про те, що «неможливо виховати здорову людину в атмосфері духовної порожнечі» (Сухомлинський, 2018, с. 95). Здоров'язбережувальне середовище завжди поєднує турботу про фізичний стан дитини з опікою над її духовністю, емоційністю, здатністю до співчуття та співпраці. Саме тому сучасна школа приділяє значну увагу розвитку емоційного інтелекту, формуванню позитивної самооцінки, вмінню розв'язувати конфлікти, долати труднощі та діяти в команді.

Зростаючу увагу науковці приділяють і питанням психологічної безпеки. У структурі здоров'язбережувального середовища психологічна безпека відіграє центральну роль, адже без неї неможливе повноцінне інтелектуальне функціонування (Волобуєва, 2019, с. 35). Дитина, яка почувається захищеною, не боїться висловлювати власні думки, помилятися, експериментувати. Як зазначає О. Кононко, психологічний комфорт сприяє відкритості, активності та позитивному ставленню до навчання (Кононко, 2016, с. 91). Дослідження сучасних психологів підтверджують, що емоційно сприятливе середовище знижує рівень стресових реакцій, підвищує когнітивну витривалість та формує більш стійку мотивацію до навчальної діяльності.

Важливим елементом цього середовища є також справедливість і повага як базові соціально-педагогічні принципи. Коли дитина відчуває, що до неї ставляться чесно, без упереджень, що її думка має значення, – вона починає співвідносити себе з колективом, приймати правила співжиття та відповідальніше ставитися до власної діяльності. Психологічні дослідження засвідчують, що почуття приналежності й значущості є ключовими чинниками емоційного благополуччя дитини (Кононко, 2016, с. 96). У школі це виявляється у створенні умов, де кожний учень відчуває свою цінність і унікальність. Як підкреслює І. Бех, саме визнання особистості дитини, повага до її гідності та підтримка індивідуального розвитку є основою формування внутрішньої мотивації та психологічної стійкості (Бех, 2015, с. 158). Такий підхід сприяє розвитку довіри до себе й інших, формує

позитивний «Я-образ» і забезпечує емоційну безпеку в освітньому середовищі.

Не менш значимим є компонент особистої відповідальності. Сучасні освітні моделі акцентують на тому, що дитина повинна не лише отримувати знання, а й навчатися відповідально ставитися до власного стану, поведінки, здоров'я. Формування таких компетентностей є довготривалим процесом, який передбачає розвиток самоконтролю, навичок рефлексії, уміння робити вибір і прогнозувати наслідки своїх дій. У цьому полягає основа виховання зрілої, автономної, соціально відповідальної особистості.

Здоров'язбережувальне середовище, побудоване на цих принципах, сприяє також розвитку соціальної адаптивності (Маркович, 2017, с. 124). Уміння співпрацювати, взаємодіяти, підтримувати інших, ділитися досвідом і приймати допомогу – важливі компоненти соціального здоров'я, що впливають на подальше життя дитини. Як зазначає Н. Рилова, у школах, де створено здоровий психологічний клімат, формується культура підтримки, взаємоповаги та довіри, що забезпечує більш успішну соціалізацію учнів (Рилова, 2020, с. 17).

Усе це дає змогу розглядати здоров'язбережувальне середовище не як механічну сукупність заходів, а як складну, динамічну систему, у якій кожен компонент – просторовий, фізичний, психологічний, соціальний, педагогічний – взаємодіє з іншими та зумовлює загальний ефект. Така інтегративна модель відповідає сучасним уявленням про розвиток особистості й дозволяє створити нову якість шкільного життя – якість, що забезпечує дитині умови не лише для навчання, а й для повноцінного зростання, розвитку та емоційного благополуччя.

Поглиблене осмислення концепції здоров'язбережувального освітнього середовища дає змогу переорієнтувати педагогічну практику на створення умов, у яких кожен учень відчуває підтримку, безпеку та можливість для саморозвитку. У цьому контексті важливою є ідея цілісності навчального простору, що включає як фізичні параметри середовища, так і психологічні, соціальні та духовні аспекти взаємодії. Освітній процес, побудований на засадах рівноваги, довіри та дієвої підтримки, формує культуру здоров'я як невід'ємну частину особистісного становлення школяра.

Актуальність такого підходу підтверджують дослідження в галузі когнітивної педагогіки, які доводять, що дитина навчається найефективніше тоді, коли перебуває у стані психологічного благополуччя, відчуває позитивний емоційний фон і має змогу вільно взаємодіяти з навчальним матеріалом. Свобода дії, елемент гри, можливість змінювати пози, пересуватися та працювати в різних просторових зонах сприяють покращенню здатності до концентрації, пам'яті, творчого мислення (Jensen, 2008). Те, що традиційна модель навчання не повною мірою відповідає природі дитини, очевидно, і саме тому сучасні інноваційні школи світу впроваджують більш гнучкі підходи до організації освітнього середовища (OECD, 2020).

У шкільній практиці провідних країн послідовно впроваджуються концепції «активного класу», «гнучкого простору» та «педагогіки руху», які дозволяють використовувати потенціал природної активності дитини як ресурс для навчання. Такі підходи ґрунтуються на переконанні, що фізичний стан безпосередньо пов'язаний із когнітивною продуктивністю: рух активізує кровообіг, підсилює діяльність мозку, знижує рівень стресу, сприяє позитивному настрою та внутрішній мотивації до пізнання.

Педагогічна взаємодія в таких умовах набуває нового значення. Учитель стає фасилітатором, модератором і наставником, що супроводжує дитину у процесі пізнання світу та власних можливостей (Смирнов, 2021, с. 52). Важливо, що акцент переноситься з контролю на співпрацю, з авторитарності на партнерство, з нормативності на індивідуалізацію. Така логіка роботи відповідає словам В. Сухомлинського про те, що «школа має бути школою радості», де дитина не пригнічує свої сили, а розкриває їх, відчуваючи внутрішню свободу та відкритість до нового досвіду (Сухомлинський, 2018, с. 37).

Комплексний підхід до створення здоров'язбережувального середовища також передбачає врахування соціального компоненту. Класний колектив, стиль спілкування, атмосфера довіри і взаємопідтримки формують соціальну культуру, яка стає фундаментом майбутньої соціальної компетентності. Злагоджена взаємодія між учнями, педагогами та батьками створює середовище, у якому дитина відчуває себе не лише відповідальною за власне здоров'я, а й включеною до спільноти, що дбає про кожного її члена.

Розвиток таких практик дає підстави стверджувати, що здоров'язбережувальне середовище є ключовою умовою забезпечення якості освіти. Воно не лише мінімізує ризики фізичного чи емоційного виснаження, а й створює фундамент для розвитку відповідальності, самостійності, ініціативності та стійкості до викликів. У цьому середовищі дитина поступово набуває досвіду саморегуляції та вміння підтримувати свій життєвий баланс – навичок, які є визначальними для успішної соціалізації у сучасному світі.

Таке бачення дозволяє перейти до глибшого аналізу механізмів реалізації здоров'язбережувальних технологій у початковій школі та шляхів їх інтеграції у базові компоненти освітнього процесу, що забезпечить не лише збереження здоров'я дитини, а й формування її життєвої стійкості та гармонійного розвитку.

Висновки

Узагальнення теоретичних положень і практичних напрацювань у сфері здоров'язбереження дозволяє стверджувати, що формування здоров'язбережувального середовища початкової школи є системним, багатовимірним процесом, який охоплює фізичні, психолого-педагогічні, соціальні та культурні аспекти розвитку дитини. Здоров'я у цьому контексті постає не як статичний стан, а як динамічна характеристика життєдіяльності, що формується у взаємодії з умовами освітнього простору. Позиції провідних педагогів і науковців, зокрема К. Д. Ушинського, Я. А. Коменського, В. О. Сухомлинського, підтверджують, що цілісний педагогічний процес неможливий без опори на природні сили дитинства, гуманізм і турботу про психофізичну рівновагу учня.

Сучасні міжнародні та національні дослідження засвідчують, що ефективним є той підхід, який поєднує рухову активність, психологічний комфорт, гнучкість навчального простору, актуалізацію внутрішньої мотивації та педагогічну взаємодію, побудовану на суб'єктності дитини. Результати впровадження інноваційних моделей – від фізично активних шкіл США до архітектурно-педагогічних рішень Фінляндії – демонструють, що рух, свобода вибору, емоційна підтримка та позитивний мікроклімат не лише знижують навчальні ризики, а й підвищують пізнавальну активність, креативність і здатність до саморегуляції.

Значущим чинником виступає професійна позиція вчителя, який задає тон і філософію взаємодії в класі. Його гуманність, педагогічна майстерність, вміння організувати діяльність без перевантаження, використання здоров'я збережувальних технологій та готовність до інновацій визначають якість середовища, у якому дитина пізнає світ і себе. Зміцнення партнерства школи та сім'ї посилює результативність такого середовища, адже формує узгодженість виховних впливів і стабільність життєвих практик дитини.

Розгляд здоров'язбережувального середовища як фундаментальної складової освітнього процесу дозволяє дійти висновку, що саме воно створює базу для успішного навчання, соціалізації й всебічного розвитку учня. Умови, які підтримують природний ритм дитинства, емоційний баланс, рухову динаміку та впевненість у власних силах, стають гарантією того, що навчання не завдає шкоди, а сприяє становленню гармонійної та здорової особистості.

Таким чином, здоров'язбережувальне освітнє середовище є не лише педагогічною інновацією, а й ключовим індикатором якості сучасної школи. Його розбудова – це стратегічний напрям розвитку освіти, що визначає перспективи формування покоління, здатного відповідально ставитися до власного здоров'я, ефективно взаємодіяти у суспільстві та успішно адаптуватися до викликів майбутнього.

У сучасному науково-освітньому дискурсі питання формування здоров'язбережувального середовища розглядається крізь призму міждисциплінарних підходів, де поєднуються педагогіка, психологія, медицина та соціологія. Вітчизняні й міжнародні дослідження підтверджують, що позитивний вплив освітнього середовища на здоров'я дітей є результатом комплексної взаємодії фізичних, психоемоційних, соціальних та організаційних чинників. Такий підхід узгоджується з позицією ЮНЕСКО та Всесвітньої організації охорони здоров'я, які наголошують, що школа XXI століття має бути простором, орієнтованим на добробут, безпеку та всебічний розвиток дитини.

В українській освітній науці концептуальні засади здоров'язбереження активно розвивають Н. Денисенко, О. Кононко, О. Богініч, Л. Волошина, Н. Левінець, які підкреслюють

системність впливу середовища на психофізичний розвиток дитини. Наукові пошуки Л. Сущенко, Г. Несен наголошують на значенні здоров'язбережувальної компетентності педагога як ключового фактора створення безпечного та розвивального освітнього простору. Дослідження Н. Морзе, Л. Варченко-Троценко щодо цифрової трансформації освіти акцентують на тому, що сучасне здоров'язбереження охоплює також безпечне використання технологій, цифрову гігієну, контроль інформаційного навантаження та формування критичного мислення.

Зарубіжні тенденції формують ширший контекст осмислення ролі школи у збереженні здоров'я. У країнах Європейського Союзу, зокрема Фінляндії, Данії, Нідерландах, розвиток здоров'язбережувального середовища розглядається як частина політики добробуту дитини. Фінська національна освітня стратегія визначає здоров'я і благополуччя як наскрізні освітні компетентності, обов'язкові для інтеграції у всі предмети та педагогічні практики. Скандинавські моделі шкільного середовища поєднують архітектурну ергономіку, гнучкість простору, свободу руху, інклюзивність та екологічну орієнтацію.

У наукових дослідженнях, представлених у журналах Health Education Research, International Journal of School Health, European Journal of Public Health, підтверджується, що:

– фізично активні перерви та динамічні зони підвищують концентрацію уваги й рівень академічних досягнень;

– позитивний психологічний клімат та партнерська педагогіка значно знижують рівень тривожності в молодших школярів;

– гнучкі навчальні простори підсилюють мотивацію, сприяють саморегуляції та соціальній взаємодії дітей.

Таким чином, сучасні міжнародні дослідження корелюють із висновками українських учених щодо необхідності комплексного підходу до здоров'язбереження. Наголошується, що здоров'язбережувальне середовище має включати:

– педагогічно організований руховий режим;

– безпечний психологічний клімат;

– підтримувальний стиль взаємодії;

– екологічно й ергономічно оформлений простір;

– цифрову безпеку та інформаційну гігієну;

– активну співпрацю школи, сім'ї та громади.

Сучасні українські педагогічні дослідження підтверджують, що активне впровадження здоров'язбережувальних технологій сприяє підвищенню академічної успішності, покращенню психоемоційного стану та формуванню стійкої мотивації до навчання. У цьому контексті інноваційні моделі НУШ (Нова українська школа) узгоджуються з кращими європейськими практиками, адже орієнтуються на дитиноцентризм, діяльнісний підхід, інтегроване навчання та створення комфортного мікроклімату.

Таким чином, сучасний стан освітньої науки й практики демонструє, що формування здоров'язбережувального середовища є інтегративним процесом, який спирається на доказову базу, міжнародні стандарти та науково обґрунтовані підходи. Актуальні українські й зарубіжні джерела одностайно підтверджують, що лише школа, яка дбає про здоров'я, може забезпечити повноцінний розвиток особистості й формування компетентного, активного, відповідального громадянина.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Ананьєв, В. А. (2020). Здоров'язбережувальний освітній простір школи: теоретичні засади формування. *Педагогічний дискурс*, 28, 45-52.
2. Апанасенко, Г. Л., & Венидиктов, Д. Г. (2019). *Основи валеології*. Київ: Здоров'я.
3. Бабенко, Т. В., & Бондаревська, Є. В. (2021). *Педагогіка здоров'я: ціннісний вимір*. Харків: Основа.
4. Бех, І. Д. (2015). *Виховання особистості* (Кн. 1). Київ: Либідь.
5. Бигар, Г. В. (2024). Формування здоров'язбережувального середовища в початковій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 78(1), 263-268.
6. Богініч, О. Л. (2022). *Здоров'язбережувальне середовище закладу освіти: методологія і практика*. Київ: Педагогічна думка.
7. Бузук, В. О. (2023). Формування здоров'язбережувальної компетентності в країнах ЄС. https://dspace.vspu.edu.ua
8. Бусел, В. Т. (Ред.). (2016). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ: Ірпінь.

9. Ващенко, О. М. (2021). Здоров'язбережувальні технології в освітньому процесі початкової школи. *Початкова школа*, 6, 12-18.

10. Волобуєва, Т. В. (2019). Психологічний комфорт як умова ефективності навчального процесу. *Психологія і суспільство*, 3, 34-41.

11. Гончаренко, С. У. (Уклад.). (2017). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.

12. Гуревич, Р. С., & Козяр, М. М. (2022). *Здоров'язбережувальне освітнє середовище: теорія і практика*. Львів: Новий Світ.

13. Денисенко, Н. Ф. (2020). *Психолого-педагогічні засади формування культури здоров'я молодших школярів*. Київ: Освіта України.

14. Державний стандарт початкової освіти. (2018). Постанова КМУ № 87 від 21.02.2018. Київ.

15. Дудко, Д. М. (2020). Принципи здоров'язбережувальної педагогіки у практиці початкової школи. *Педагогіка та психологія*, 1, 77-84.

16. Дудко, С. Г. (2025). Моделювання здоров'язбережувального освітнього середовища. https://eprints.zu.edu.ua

17. Єрмакова, Т. С. (2025). Формування культури здоров'я учнів. https://www.ksada.org

18. Золотухіна, І. В. (2021). Здоров'язбережувальний простір ДНЗ і школи: наступність і взаємодія. *Дошкільна освіта*, 4, 25-31.

19. Кабацька, О. В. (2020). Здоров'язбережувальне освітнє середовище: теоретичні аспекти. *Соціально-психологічні проблеми суспільства*, 2, 40-46.

20. Ковбаса, Ю. М. (2025). Безпечне та здорове освітнє середовище у Новій українській школі. https://epub.chnpu.edu.ua

21. Кононко, О. Л. (2016). *Психологічні умови розвитку особистості молодшого школяра*. Київ: Генеза.

22. Маркович, Д. М. (2017). *Соціальне середовище та його вплив на розвиток особистості*. Київ: Академвидав.

23. Осадченко, Т. В. (2019). Шкільні фактори ризику здоров'я: аналіз і шляхи подолання. *Український педагогічний журнал*, 2, 103-111.

24. Підгорна, О. В. (2020). Модель здоров'язбережувального простору в сучасній школі. *Педагогічні науки*, 2, 58-64.

25. Попов, С. О. (2018). *Психологічні аспекти структури здоров'я дитини*. Одеса: ОНУ.

26. Рилова, Н. С. (2020). Здоров'язбережувальне середовище: управлінський аспект. *Освітній менеджмент*, 5, 12-19.

27. Романенков, Є. М., & Щипкова, Т. С. (2021). *Комплексні програми формування культури здоров'я школярів*. Харків: Основа.

28. Савченко, О. Я. (Ред.). (2019). *Фізичний розвиток і здоров'я дітей*. Київ: Освіта.

29. Селевко, Г. К. (2019). *Сучасні освітні технології: здоров'язбережувальний компонент*. Київ: Каравела.

30. Смирнов, М. М. (2021). *Здоров'язбережувальні освітні технології: теоретичні засади і практичні рішення*. Київ: ЦУЛ.

31. Сухомлинський, В. О. (2018). *Серце віддаю дітям*. Київ: Шкільний світ.

32. Тимченко, О. М. (2022). Педагогічні умови формування здорового способу життя молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості*, 83, 112-119.

33. Тушина, Г. В. (2020). *Здоров'язбережувальне середовище школи: соціально-педагогічний вимір*. Київ: Педагогіка.

34. Шоловій, О. М. (2024). Освітнє середовище підготовки майбутніх учителів початкової школи. https://lnu.edu.ua

35. Язловецька, О. М. (2021). Рухова активність як чинник збереження здоров'я молодших школярів. *Фізичне виховання в школі*, 3, 7-11.

36. OECD. (2020). *The learning environment and student well-being*.

37. Jensen, E. (2008). *Brain-based learning*.

38. Levine, J. A. (2014). *Get up! Why your chair is killing you*.

Антоніна БОГДАНЮК, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна
ORCID: 0000-0001-8485-9987

ІННОВАЦІЙНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ЧИННИК РЕАЛІЗАЦІЇ РЕФОРМ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті здійснено ґрунтовний теоретико-методологічний аналіз проблеми формування інноваційного освітнього середовища початкової школи як ключового чинника реалізації реформ Нової української школи. Розкрито сутність базових понять (інноваційне освітнє середовище, початкова школа, педагогічні інновації, Нова українська школа, освітня реформа, компетентнісний підхід та ін.). Охарактеризовано методологічні підходи, принципи, функції і структурні компоненти інноваційного освітнього середовища за реформами НУШ. Проаналізовано нормативно-правову базу реформування початкової освіти, визначено педагогічні умови ефективного впровадження інновацій. Обґрунтовано значення інноваційного освітнього середовища у формуванні компетентної, творчої та соціально відповідальної особистості молодшого школяра.

The article provides a comprehensive theoretical and methodological analysis of the problem of forming an innovative educational environment in primary school as a key factor in the implementation of the reforms of the New Ukrainian School. The essence of the basic concepts is revealed. The methodological approaches, principles, functions, and structural components of the innovative educational environment in the context of the New Ukrainian School reforms are characterized. The regulatory and legal framework for reforming primary education is analyzed, and the pedagogical conditions for the effective implementation of innovations are identified. The significance of the innovative educational environment in shaping a personality of a primary school pupil is substantiated.

Вступ

Розвиток сучасної української освіти відбувається в умовах системних соціокультурних змін, зумовлених глобалізаційними процесами, цифровізацією суспільства та переосмисленням ролі освіти в житті людини. У цьому контексті реформа Нової української школи постає як відповідь на суспільний запит щодо формування особистості, здатної до критичного мислення, самореалізації, відповідального громадянства та навчання впродовж життя.

Початкова школа є фундаментальною ланкою реалізації ідей НУШ (Нової української школи), оскільки саме в молодшому шкільному віці закладаються основи світогляду, навчальної мотивації та ключових компетентностей. Вирішальну роль у цьому процесі відіграє освітнє середовище, яке з традиційного фону навчання трансформується в активний педагогічний інструмент. Саме тому проблема створення інноваційного освітнього середовища початкової школи як чинника реалізації новітніх українських реформ набуває особливої актуальності.

Основні принципи реформування освіти, зокрема початкової школи, детально розроблено у працях провідних українських науковців, таких як Н. Бібік, В. Кремень, О. Ляшенко, В. Мартиненко, О. Онопрієнко, К. Пономарьова, О. Савченко, Н. Софій та ін.

Визначаючи актуальність проблеми впровадження інноваційних підходів на сучасному етапі розвитку освіти в Україні, що зумовлено реформою відповідно до Концепції Нової української школи, зазначимо, що цей процес характеризується активністю й перспективністю. Основна мета цих змін полягає у формуванні компетентної, творчої, відповідальної особистості, здатної мислити критично, приймати самостійні рішення та навчатися впродовж життя. А самі інновації в початковій школі спрямовані не лише на оновлення змісту освіти, а й на трансформацію самої педагогічної парадигми – від авторитарної, знаннєво-орієнтованої моделі до партнерської, діяльнісно-компетентнісної.

Фундаментальну основу складає сама необхідність упровадження інновацій, що зумовлена викликами сучасного суспільства, потребою підготовки дітей до життя у світі швидких змін, інформаційних технологій та глобальної комунікації. Саме тому оновлення змісту, форм і методів навчання є стратегічним напрямом розвитку початкової освіти. У центрі уваги інноваційної

педагогіки перебуває дитина як активний учасник освітнього процесу. Роль учителя у цій системі докорінно змінюється: він виступає не просто джерелом знань, а фасилітатором, тьютором і наставником, який створює сприятливе освітнє середовище, організовує дослідницьку, творчу, ігрову діяльність і підтримує індивідуальну траєкторію розвитку кожного учня.

Зміни в освіті спрямовані на формування нових компетентностей в учнів початкової школи, які відповідають вимогам часу та потребам суспільства. Так особистісно орієнтоване навчання, що ґрунтується на принципах дитиноцентризму, стає основою для створення навчального середовища, яке максимально відповідає інтересам та потребам дітей. Застосування новітніх технологій, інтеграція різних дисциплін і розвиток критичного мислення є ключовими аспектами, які дозволяють формувати у дітей навички, необхідні для успішної самореалізації в майбутньому. Тому дослідження інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу в умовах Нової української школи є важливим, оскільки дозволяє вивчити ефективність нових методів навчання та їх вплив на розвиток дитячої особистості.

У рамках реформ НУШ реалізується особистісно орієнтована модель навчання, яка ставить за мету максимально врахувати індивідуальні особливості кожної дитини. У цьому контексті освітній процес спрямований на розвиток здібностей учнів, зважаючи на їхні потреби та інтереси. Методологічними та нормативними основами освітніх реформ в Україні є ключові законодавчі акти, такі як законодавство про освіту, Закон «Про повну загальну середню освіту», Концепція «Нова українська школа» та Державний стандарт початкової освіти.

Наразі процес реформування активно реалізується на рівні початкової освіти, яка є першою ланкою загальної середньої освіти. Проте, задля якісного впровадження інноваційних підходів у процес організації навчання в початкових класах згідно вимог Нової української школи необхідно врахувати та дотримуватися певних педагогічних умов.

Тож у процесі реформування початкової освіти в Україні, особливо в умовах реалізації Концепції Нової української школи, вагома увага приділяється впровадженню інноваційних підходів до організації освітнього процесу. Ці підходи спрямовані на

розвиток життєвої компетентності учнів, формування їхніх творчих здібностей та інтересів, а також на забезпечення індивідуалізації навчання відповідно до потреб і можливостей кожної дитини.

1. Інноваційне освітнє середовище: сутність, ознаки, нормативно-правові засади реалізації

У сучасних умовах освітніх змін в Україні, зокрема в рамках реалізації реформ Нової української школи, необхідність упровадження інновацій у процесі організації освітнього процесу є беззаперечною, надзвичайно актуальною та необхідною.

Характеризуючи теоретичні підходи до розуміння сутності «освітнього середовища» як міждисциплінарного поняття, зауважимо, що у педагогічній науці даний термін розглядається з позицій педагогіки, психології, соціології та філософії освіти.

Слід зазначити, що «освітнє середовище, – за видатною педагогинею О. Савченко, – це система умов, які забезпечують розвиток особистості учня та реалізацію його потенціалу» (Савченко, 2018).

Сучасний науковець В. Кремень наголошує, що «освітнє середовище є культурно-освітнім простором, у якому формується світогляд і ціннісні орієнтири особистості» (Кремень, 2023).

Загальновідомо, що як і будь-яке інше явище, інноваційне освітнє середовище має свої ознаки, ключовими з яких у початковій школі, яка реалізовує освітні вимоги за новою українською реформою, визначають:

- гнучкість і варіативність;
- відкритість до змін і нових ідей;
- орієнтація на активну діяльність учня;
- інтеграція навчання, виховання та розвитку тощо (МОН України, 2026).

Отож, за сутнісними ознаками інноваційне освітнє середовище визначається як «цілеспрямовано організована система педагогічних, матеріальних і соціальних умов, що забезпечують упровадження інновацій та досягнення якісно нових освітніх результатів» (КМУ, 2025).

Нормативно-правове забезпечення реформування початкової освіти в Україні має системний характер. Основними

нормативними актами, що визначають напрямки реформування освітньої системи в Україні, є закони «Про освіту» та «Про повну загальну середню освіту», а також Концепція «Нова українська школа» і Державний стандарт початкової освіти.

Базовим документом є Закон України «Про освіту», який визначає освіту як процес, спрямований на усебічний розвиток особистості та формування ключових компетентностей, що необхідні для успішної життєдіяльності.

Концепція же Нової української школи закріплює ідею освітнього середовища як простору довіри, співпраці та розвитку, де домінують дитиноцентризм, педагогіка партнерства та компетентнісний підхід (МОН України, 2016).

Важливе значення для означення важливості ідеї формування інноваційного освітнього середовища беззаперечно має Державний стандарт початкової освіти, у якому визначено вимоги до організації освітнього процесу, результатів навчання та освітнього середовища, що має бути «безпечним», «інклюзивним», «мотивувальним» тощо (КМУ, 2025).

Вище окреслені реформи наразі активно втілюються в сфері початкової освіти як першого рівня загальної середньої освіти.

У зазначених документах підкреслюється, що освітнє середовище має бути безпечним, мотивувальним і сприятливим для розвитку дитини. Особлива увага приділяється організації навчального простору, який повинен бути гнучким, мобільним і здатним трансформуватися залежно від цілей уроку, форм роботи та освітніх потреб учнів. Таким чином, нормативні документи чітко визначають інноваційне освітнє середовище як обов'язкову умову реалізації реформи НУШ.

Закцентуємо увагу на тому, що в основі новітніх підходів до організації сучасного освітнього процесу лежить поняття «інновація», яке в сучасній педагогічній науці трактується як процес упровадження якісно нових ідей, технологій, форм і методів навчання, спрямованих на підвищення результативності освітнього процесу.

Вагомим аспектом упровадження інновацій в сучасну освітню парадигму є методологічна складова створення відповідного середовища. Формування же інноваційного освітнього середовища ґрунтується на сукупності певних методологічних

засад. І за сучасними науковими розвідками педагогічні інновації в початкових класах базуються на таких методологічних підходах, як:

- компетентнісному, що спрямовує освітній процес на формування життєво необхідних умінь і навичок;
- діяльнісному, який передбачає активну участь учня в навчанні;
- особистісно орієнтованому, що враховує індивідуальні потреби та можливості дитини;
- інтегративному, спрямованому на формування цілісної картини світу;
- аксіологічному, який забезпечує ціннісну спрямованість освіти (Савченко, 2016).

Зазначені вище підходи в сукупності створюють методологічне підґрунтя інноваційного освітнього середовища НУШ.

Змістовність та дієвість вище зазначених підходів, що визначають філософію, зміст і технології сучасного освітнього процесу, ґрунтується на їх сукупності. Кожен із них має власну концептуальну основу та практичну реалізацію, однак у межах НУШ вони функціонують у тісному взаємозв'язку.

Детальна характеристика кожного з них дає підстави визначити, що одним із ключових методологічних орієнтирів НУШ є так званий компетентнісний підхід, який спрямований на формування в учнів не лише системи знань, а й здатності ефективно застосовувати їх у реальних життєвих ситуаціях. Йдеться про розвиток ключових та предметних компетентностей, які охоплюють знання і вміння, навички й цінності та ставлення до них.

У початкових класах реалізація педагогом компетентнісного підходу передбачає:

- орієнтацію навчання на практичну значущість знань;
- формування в учнів умінь з легкістю розв'язувати навчальні та життєві проблеми;
- розвиток комунікативної, соціальної, громадянської, інформаційної та навчальної компетентностей у школярів;
- використання компетентнісно орієнтованих завдань, які мають відкритий характер і допускають кілька варіантів їх розв'язання та ін. (Типові освітні програми, 2018).

Таким чином, компетентнісний підхід забезпечує підготовку учня до активної участі в соціальному житті та подальшого навчання.

Діяльнісний же підхід ґрунтується на положенні про те, що будь-яка особистість формується і розвивається у процесі активної діяльності. У контексті НУШ учень розглядається як активний суб'єкт навчання, який не сприймає готову інформацію, а здобуває знання через власну діяльність.

У сучасній початковій школі діяльнісний підхід реалізується шляхом:

- навчання через гру, дослідження, проєктну та практичну діяльність;
- організації навчальних ситуацій, у яких дитина діє, експериментує, спостерігає, аналізує;
- розвитку умінь планувати власну діяльність, контролювати та оцінювати її результати;
- формування навичок співпраці та взаємодії в групі тощо.

Тобто, діяльнісний підхід сприяє розвитку пізнавальної активності, самостійності та творчості молодших школярів.

Зрозуміло, що особистісно орієнтований підхід передбачає визнання дитини найвищою цінністю освітнього процесу та врахування її індивідуальних особливостей, потреб, інтересів і можливостей. У НУШ він забезпечує так звану гуманістичну спрямованість навчання.

Пропонуємо основні характеристики реалізації особистісно орієнованого підходу:

- створення психологічно комфортного та безпечного освітнього середовища;
- індивідуалізація та диференціація навчання з урахуванням темпу розвитку кожної дитини;
- підтримка позитивної самооцінки школяра, віри у власні сили та навчальної мотивації;
- партнерська взаємодія між учителем, учнем і батьками.

Вважаємо, що особистісно орієнтований підхід сприяє гармонійному розвитку дитини та формуванню її суб'єктності в освітньому процесі сучасного ОЗ (освітнього закладу).

Чи не найбільш ключовим в умовах НУШ є інтегративний підхід спрямований на подолання фрагментарності знань і формування в учнів цілісної картини світу. Він передбачає взаємопроникнення змісту різних освітніх галузей і встановлення міжпредметних зв'язків (Савченко, 2019).

У початкових класах Нової української школи інтеграція реалізується досить активно, зокрема через:

- інтегровані курси та тематичні дні;
- міжпредметні проєкти й дослідницькі завдання;
- поєднання навчального матеріалу навколо спільних тем і проблем;
- використання життєвих ситуацій, що потребують застосування знань із різних предметів тощо.

Таким чином інтегративний підхід сприяє розвитку системного мислення, уміння узагальнювати та переносити знання в нові ситуації.

Наступна сходинка – аксіологічний підхід – зосереджений на формуванні системи цінностей і ціннісних орієнтацій особистості. У початковій школі за реформами НУШ він забезпечує виховний аспект освіти та спрямований на розвиток моральних, громадянських і культурних якостей дитини.

Реалізація аксіологічного підходу в сучасній початковій школі передбачає:

- виховання поваги до людської гідності, прав і свобод людини;
- формування цінностей співпраці, відповідальності, чесності, толерантності;
- усвідомлення національної ідентичності та культурної спадщини;
- розвиток екологічної свідомості та здоров'язбережувальних установок.

Тож, аксіологічний підхід сприяє становленню духовно багатої, соціально відповідальної особистості молодшого школяра.

Підсумуємо, що у комплексі зазначені методологічні підходи формують концептуальну основу педагогічних інновацій НУШ, забезпечуючи цілісний розвиток дитини, поєднання навчання і виховання, орієнтацію на потреби сучасного суспільства та індивідуальні можливості кожного учня.

Тобто, теоретико-методологічні засади впровадження інновацій у практику НУШ визначають нову філософію освіти, орієнтовану на розвиток особистості дитини, де особливе значення має дитиноцентризм, який і визначає пріоритет індивідуальних потреб, можливостей і темпів розвитку молодших школярів. Освітній процес розглядається як простір розвитку дитини, а не як механізм трансляції знань.

Тому, узагальнимо, що інноваційне освітнє середовище початкової школи включає:

- гнучку організацію навчального простору;
- безпечне й психологічно комфортне середовище;
- різноманіття освітніх ресурсів;
- партнерські відносини між учителем, учнем і батьками.

За даними сучасних наукових розвідок структура інноваційного освітнього середовища початкової школи визначається з опорою на структурні компоненти, ключовими з яких є такі:

- просторово-предметний компонент;
- психолого-педагогічний компонент;
- змістово-методичний компонент;
- соціально-комунікативний компонент;
- цифрово-інформаційний компонент (Водолазька, 2018).

Функціональність будь-якого процесу визначає його спрямованість та цілепокладання задля успішного результату. Тож основними функціями інноваційного освітнього середовища сучасні дослідники визначають наступні:

- розвивальна – сприяє інтелектуальному та творчому розвитку учнів;
- мотиваційна – формує позитивне ставлення до навчання;
- виховна – забезпечує формування цінностей і соціальних норм;
- соціалізуюча – готує дитину до взаємодії в суспільстві;
- адаптаційна – полегшує входження дитини в освітній простір.

Дослідження, проведені в рамках пілотних проєктів Нової української школи показали позитивні результати впровадження

нових підходів до навчання. Зокрема, спостерігається підвищення зацікавленості учнів у навчанні, зростання довіри батьків до нових методів та підходів, а також покращення професійної практики педагогів.

Як зазначає Н. Бібік, саме інноваційні педагогічні технології «забезпечують перехід до нової якості початкової освіти» (Бібік, 2019).

2. Теоретичні засади організації інноваційного освітнього простору початкової школи на засадах реформ НУШ

Розкриваючи теоретичні засади інноваційних підходів в організації освітнього процесу в початковій школі, розглянемо спершу феномен «Нова українська школа» як інноваційну модель початкової освіти.

Модернізація освіти в Україні в умовах впровадження Нової української школи ставить нові вимоги до педагогічного процесу в початковій школі, який сьогодні потребує змін, що відповідають актуальним вимогам сучасного суспільства, яке активно розвивається, із змінами в технологіях, соціальних нормах і підходах до навчання.

Сучасна початкова освіта в Україні переживає період глибоких трансформацій, зумовлених реформою «Нова українська школа», яка орієнтована на створення інноваційного освітнього середовища, здатного забезпечити всебічний розвиток дитини. Ця модель ґрунтується на особистісно зорієнтованому, компетентнісному та діяльнісному підходах, що передбачають переосмислення цілей, змісту, форм і методів навчання. Вона спрямована на формування ключових компетентностей, необхідних для життя у XXI столітті, розвиток критичного мислення, творчості, ініціативності, комунікативних умінь та соціальної активності.

Отож, НУШ виступає прикладом інноваційної моделі освіти, у якій педагогічна діяльність ґрунтується на партнерстві між учителем, учнем і батьками, а освітній процес стає гнучким, інтегрованим і орієнтованим на практичний досвід дитини .

Одним із основних завдань є забезпечення інтеграції знань і підходів до навчання, що орієнтовані на потреби та інтереси учнів. Під впливом цих змін і була створена концепція НУШ, яка покликана

значно модернізувати навчальний процес. Проте процес реформування, починаючи з початкової школи, має свої складнощі і вимагає виваженого підходу, оскільки кожна зміна має своє практичне застосування в умовах школи (Бібік, 2017).

Основна мета Нової української школи – це створення комфортних умов для навчання та розвитку учнів як учасників сучасного суспільного простору. Водночас особливу увагу варто приділити інноваціям, що сприяють інтеграції навчальних дисциплін, надаючи можливість учням більше вз аємодіяти з матеріалом, активно працювати з ним, підвищувати свою пізнавальну активність.

Відповідно до концепції «Нової української школи», «сучасна школа повинна бути в авангарді суспільних змін, а її випускник – це цілісна особистість, яка здатна до критичного мислення, є патріотом з активною життєвою позицією та має морально-етичні принципи». Випускник НУШ також здатен до прийняття відповідальних рішень, поважає права людини, є інноватором, готовим до змін навколишнього світу, розвитку економіки та конкуренції на ринку праці, а також до безперервного навчання (МОН України, 2026).

Головна ціль освітньої реформи полягає в тому, щоб школа стала місцем, де учні отримують якісні знання, необхідні для їхньої самореалізації та щасливого майбутнього. Освітня реформа передбачає дев'ять ключових компонентів, серед яких важливим є створення сучасного освітнього серед вища. Таке середовище повинно бути «простором для активної взаємодії учнів, учителів, батьків, де проводяться не лише уроки, але й цікаві зустрічі, лекції, свята, семінари, а також діють відкриті лабораторії та майстерні в різних галузях науки, мистецтва і технологій» (Бех, 2018).

Одним із таких підходів є діяльнісний метод навчання, який передбачає активну участь учнів у процесі здобуття знань. У рамках цього методу учні стають не пасивними спостерігачами, а активними учасниками, що має важливе значення для формування критичного мислення, творчого підходу до навчання і здатності до самостійної роботи. Вчитель, в свою чергу, має не тільки передавати знання, а й допомагати учням самостійно здобувати їх, що підвищує якість навчального процесу і дозволяє дітям досягти кращих результатів (Бех, 2009).

Зміни в освітньому процесі в умовах НУШ також передбачають значну роль учителя, як рівноправного партнера учнів. Тепер учитель поважає і підтримує учнів у їхньому прагненні здобувати знання. Інтеграція знань і об'єднання різних предметів дозволяють формувати у дітей більш цілісне уявлення про світ. Це створює можливості для інтегрованого навчання, яке не лише формує базові знання з окремих предметів, але й дає змогу застосовувати ці знання в реальному житті.

Важливу роль у новій системі навчання також відіграють зовнішньо предметні зв'язки, які дозволяють учням побачити, як навчальні предмети пов’язані між собою і допомагають краще усвідомити значення навчання у повсякденному житті. Вони сприяють розвитку у дітей здатності до критичного осмислення та аналізу інформації, що необхідно для успішного навчання.

Упровадження таких підходів передбачає активне використання сучасних технологій, зокрема інформаційно-комунікаційних, які допомагають дітям отримувати доступ до нових форм навчання, наприклад, через використання мультимедійних ресурсів, відео та інтерактивних програм. Це не лише робить навчальний процес більш цікавим, але й підвищує рівень засвоєння матеріалу, оскільки діти стають більш активно залученими до навчальної діяльності.

Вважаємо, що формування такого освітнього середовища має забезпечити гуманізацію освіти, гарантування прав людини та задоволення індивідуальних потреб учасників навчального процесу. Педагоги повинні створювати середовище, яке стимулює творчий розвиток учнів, мотивує їх до навчання, сприяє розвитку критичного мислення, а також формуванню їхніх життєвих компетентностей.

Тож розглянемо особливості впровадження інноваційних підходів в практику сучасної початкової ланки освіти, яка є простором активних змін, зумовлених реформою Нової української школи, що передбачає переорієнтацію навчального процесу на особистісно-діяльнісний і компетентнісний підходи тощо.

Практичним же інструментом реалізації мети й завдань інноваційного освітнього середовища початкової школи, яка діє на основі новітніх реформ НУШ, є педагогічні інновації, серед яких виділяють:

- інтегроване навчання;
- проєктну діяльність;
- формувальне оцінювання;
- педагогіку партнерства;
- цифрові освітні технології тощо (Савченко, 2016).

Проведені сучасні наукові дослідження підтверджують, що інноваційна діяльність є невід'ємною складовою сучасного освітнього процесу в початковій школі.

Порівняльний же аналіз демонструє, що програма О. Савченко має більш традиційний, структурований і психолого-орієнтований характер. Вона розвиває мовлення як засіб формування особистості та базових компетентностей, зберігаючи наступність між класами і враховуючи вікові особливості.

Програма Р. Шияна натомість вирізняється сучасним, інтегрованим і технологічно оновленим підходом, що поєднує розвиток мовних, культурних і цифрових компетентностей, медіаграмотність і креативність через театралізацію, інтерактив і проєктну діяльність.

Аналізуючи програми, зауважимо, що обидві реалізують компетентнісний підхід Нової української школи, однак різняться способами його впровадження, зокрема:

- програма за авторством О. Савченко – через дитиноцентризм, структурованість, мовленнєву послідовність;
- програма авторства Р. Шияна – шляхом цифровізації, веденню міжкультурного діалогу і творчого самовираження учнів (Типові освітні програми, 2018).

Також установлено, що інноваційні компоненти освітніх програм (змістові лінії «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Досліджуємо медіа», «Театралізуємо») у щоденній практиці вчителів застосовуються епізодично. Практика підтверджує, що найчастіше у роботі зі школярами використовуються інтегровані уроки, цифрові платформи та проєктна діяльність.

У зв'язку з цим важливого значення набуває аналіз реального стану впровадження інноваційних педагогічних технологій, зокрема проєктної та дослідницької діяльності, у практику навчання молодших школярів. Зокрема, «ефективність освітнього процесу може бути досягнута через створення навчальних осередків, які відображають навчальні потреби й інтереси дітей».

Організація освітніх центрів здійснюється з метою забезпечення, до прикладу, дослідницької діяльності учнів, для формування самостійності, роботи дітей у парах, в малих групах, а також індивідуально. Так «у навчальних осередках можна проводити різні види навчально-дослідної діяльності, тому вони мають містити різні навчальні матеріали» (Савощенко, 2020).

Тож, помітно в педагогічному процесі НУШ зростає частка групової. проектної, командної діяльності. Відповідно учитель урізноманітнює завдання та забезпечує варіативність організації освітнього простору в класі. Планування й дизайн освітнього простору безпосередньо спрямований на розвиток дитини й мотивації її до навчання. (Савченко, 2016).

Для оцінювання же рівня залученості учнів до дослідницької чи проєктної діяльності науковці пропонують застосування певних критеріїв, ключовими серед яких є наступні:

- «пізнавальна активність – вияв інтересу до проєкту, ініціатива у виборі теми та способів виконання завдання;
- самостійність у роботі – здатність самостійно планувати діяльність, шукати інформацію, створювати продукт;
- командна взаємодія – уміння співпрацювати в групі, розподіляти ролі, домовлятися, дотримуватися спільної мети;
- креативність і ініціатива – прояв оригінальності в ідеях, творчий підхід до оформлення результатів.;
- презентаційна активність – готовність до виступу, вміння презентувати свій продукт, аргументовано пояснювати вибір» (Водолазька, 2018).

Стосовно дослідницько-проєктної діяльності слід зауважити, що учні початкових класів роблять лише проби елементів дослідницьких проектів. Причому практика демонструє зразки індивідуальної роботи, коли школярі пропонують навіть власні теми, зокрема «Моя родина», «Світ тварин», «Осінній ярмарок», також самостійно виготовляють наочність, беруть участь у колективному оформленні плакатів, презентацій, леп-буків тощо.

Сучасними дослідниками здійснюється перевірка ефективності впровадження інноваційних методів і технологій навчання, визначених у програмах О. Савченко та Р. Шияна, у практику роботи початкової школи. Основна мета дослідження – у з'ясуванні, як використання елементів діяльнісного,

компетентнісного та інтегрованого підходів впливає на рівень сформованості навчальної мотивації, самостійності, комунікативних і читацьких умінь учнів.

Пропонуємо для прикладу аналіз умов та особливостей проведення проєктної діяльності молодших школярів, наприклад, з інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Проєктна діяльність учнів початкових класів з даного курсу охоплює серію навчальних занять, під час яких учні виконують колективні й групові завдання-проєкти. Їх тематика може охоплювати соціокультурні, природничі та практично орієнтовані напрями. Для прикладу розглянемо наступну тематику:

- «Права дитини» – інформаційно-практичний проєкт із формування правової свідомості та соціальної відповідальності;
- «Мій рідний край» – патріотичний і краєзнавчий проєкт, спрямований на розвиток ціннісного ставлення до Батьківщини;
- «Театр тіней» – творчий проєкт з елементами театралізації, що сприяє розвитку комунікативних і художньо-естетичних здібностей;
- «Таємниці космосу» – дослідницький проєкт, який розвиває пізнавальний інтерес і критичне мислення та ін. (Бібік, 2019; Бібік, 2020).

Порівняльний аналіз демонструє, що впровадження методу проєктів як провідного засобу діяльнісного навчання забезпечує суттєве підвищення рівня пізнавальної мотивації, самостійності, комунікативної культури та відповідальності молодших школярів. Прогнозовано, що після виконання проектів учні стануть активнішими, більш мотивованими й більш упевненими у власних силах, навчаться ефективно працювати в групах, планувати роботу та критично оцінювати результати діяльності. Причому ця діяльність сприяє розвитку рис лідерства, ініціативності, прагнення до самовираження тощо.

Таким чином, підсумуємо, що системне застосування методу проєктів у початковій школі створює умови для гармонійного розвитку особистості дитини, сприяє формуванню ключових компетентностей і реалізує принципи Нової української школи в практичній діяльності вчителя.

Отже, в умовах Нової української школи інноваційні технології відіграють ключову роль у трансформації освітнього процесу.

Особливо важливим є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, які забезпечують інтерактивність навчання, доступ до різноманітних ресурсів та сприяють розвитку цифрової компетентності учнів. Інформаційно-комунікаційні технології виконують основні дидактичні функції, такі як наочність, інформативність, компенсаторність, адаптивність та інтегрованість, що значно підвищує ефективність навчального процесу.

Крім того, НУШ акцентує увагу на методах створення умов розвитку критичного мислення і творчих здібностей учнів. І саме використання сучасних освітніх інструментів, таких як інтерактивні методи навчання, проєктна діяльність і дослідницький підхід, сприяє формуванню в учнів навичок аналізу, оцінки та створення нових ідей. Ці підходи не лише підвищують мотивацію учнів, але й готують їх до реальних життєвих ситуацій, де необхідні креативність та здатність до самостійного прийняття рішень: «уможливлюють формування здатності адаптуватися у групах, зрозуміло та впевнено висловлювати свої думки, формулювати та висувати ідеї, проєкти; уміння встановлювати особистісні контакти, обмінюватись інформацією, ефективно керувати діяльним процесом і часом; готовність брати на себе відповідальність за діяльність груп, використання нестандартні рішення» (Романюк, 2023).

Однак, незважаючи на позитивні тенденції, існують виклики, пов'язані з адаптацією педагогів до нових методик, необхідністю оновлення навчально-методичного забезпечення та забезпечення рівного доступу до ресурсів у різних регіонах країни. Тому подальші дослідження та аналіз ефективності інноваційних підходів є важливими для оптимізації освітнього процесу в початковій школі та забезпечення його відповідності сучасним вимогам.

3. Умови ефективного формування інноваційного освітнього середовища початкової школи за реформами НУШ

Якість та ефективність формування інноваційного освітнього середовища початкової школи за реформами Нової української школи забезпечує алгоритм дотримання певних педагогічних умов, до ключових з яких належать:

- професійна готовність учителів до інноваційної діяльності;

- підтримка адміністрацією закладу освіти новітніх ідей та устремлінь педагогів;
- партнерська взаємодія в процесі упровадження інновацій школи та батьків;
- наявність відповідної матеріально-технічної та цифрової бази закладу освіти;
- систематичне підвищення кваліфікації вчителів початкових класів НУШ та ін. (Сисоєва, 2013).

Ефективність же інноваційної діяльності у початковій школі значною мірою залежить від рівня професійної готовності вчителя, що передбачає не лише знання сучасних освітніх технологій, а й здатність творчо їх інтегрувати в освітній процес. Учитель має виступати ініціатором змін, бути відкритим до педагогічних новацій, виявляти гнучкість у виборі методів і підходів, здатність адаптувати навчальний процес до потреб конкретного класу. Високий рівень педагогічної майстерності передбачає володіння як традиційними, так і інноваційними технологіями.

Важливою педагогічною умовою є розвиток рефлексивної культури вчителя, що дає змогу осмислювати власну професійну діяльність, аналізувати результати впровадження інновацій, визначати сильні сторони й напрями вдосконалення. Самоосвіта, участь у професійних спільнотах, педагогічних хабах, тренінгах і вебінарах сприяють оновленню знань, обміну досвідом, поширенню передових практик. У таких умовах педагог стає не лише виконавцем методичних рекомендацій, а творцем інноваційного освітнього середовища, здатним реалізовувати нові ідеї та мотивувати учнів до саморозвитку.

Організаційно-методичні умови є ключовою складовою ефективної реалізації інновацій у початковій школі. Вони охоплюють створення сучасного освітнього середовища, що забезпечує гнучкість форм навчання, можливість вибору темпу та індивідуалізацію освітнього процесу. У межах Концепції Нової української школи акцент робиться на діяльнісному підході, коли дитина є активним суб'єктом пізнання, а навчання має інтегрований, творчий і практико-орієнтований характер. Учитель виступає координатором пізнавальної діяльності, організатором досліджень, групових форм співпраці, модератором дискусій,

створюючи умови для розвитку критичного мислення, самостійності та відповідальності учнів.

Суттєвою умовою успіху інновацій є використання інтерактивних методів навчання та цифрових платформ, які розширюють можливості освітнього процесу. Платформи LearningApps, Classtime, Wordwall, Kahoot, Google Classroom сприяють індивідуалізації навчання, забезпечують миттєвий зворотний зв'язок, підтримують ігрові форми взаємодії та активізують пізнавальну мотивацію школярів. Цифрові інструменти дозволяють педагогам створювати інтерактивні вправи, тести, онлайн-квести, забезпечуючи при цьому гнучкість у виборі засобів навчання.

Важливою організаційно-методичною умовою є системний методичний супровід педагогів, який передбачає наставництво, участь у тренінгах, семінарах, професійних спільнотах і методичних хабах. Така взаємодія сприяє підвищенню кваліфікації вчителів, обміну педагогічним досвідом, поширенню ефективних інноваційних практик.

Особливої уваги потребує розроблення якісного дидактичного матеріалу, який відповідає вимогам сучасної школи: інтерактивних завдань, тематичних квестів, візуальних схем, інтегрованих карток і онлайн-вправ. Такі матеріали підсилюють діяльнісний компонент навчання, розвивають пізнавальну активність і роблять освітній процес привабливішим для дітей.

Важливим чинником ефективності впровадження інноваційних технологій у початковій школі є створення сприятливих психолого-педагогічних умов, які забезпечують комфортне та безпечне освітнє середовище. Передусім це стосується формування позитивного психологічного клімату в класі й школі, заснованого на взаємоповазі, довірі, емпатії та підтримці. Атмосфера прийняття допомагає кожній дитині відчути власну значущість, що є основою для розвитку мотивації до навчання, творчості та соціальної активності. Учитель виступає не лише носієм знань, а й наставником, який спрямовує, підтримує, мотивує, допомагає учням долати труднощі та повірити у власні сили

Однією з ключових умов є формування індивідуальних освітніх траєкторій, що враховують пізнавальні інтереси, рівень розвитку, здібності та темп навчання кожної дитини. Це

забезпечує реалізацію принципів особистісно орієнтованої освіти та дає можливість учням рухатися у власному темпі, досягаючи успіхів у навчанні. Важливу роль відіграє застосування технологій «ситуації успіху», позитивного підкріплення, ведення портфоліо досягнень, що сприяє підвищенню самооцінки, внутрішньої мотивації та розвитку рефлексії.

Особливу увагу слід приділяти розвитку емоційного інтелекту як основи соціальної компетентності молодших школярів. Підтримка позитивного емоційного стану, навчання дітей розуміти власні почуття та емоції інших, формує здатність до співпраці, толерантності, саморегуляції. У таких умовах інноваційні технології стають не лише засобом навчання, а й інструментом гармонійного особистісного розвитку, формування впевненості у власних силах та готовності до навчання впродовж життя.

Однією з важливих умов ефективного впровадження інноваційних підходів у початковій школі є соціально-комунікативна взаємодія між учителем, учнями та батьками, заснована на принципах партнерства, довіри й спільної відповідальності. У межах Концепції Нової української школи така взаємодія розглядається як педагогічне партнерство, що передбачає активну участь родини в освітньому процесі, узгодження цінностей і цілей виховання, а також підтримку дитини у навчанні. Учитель стає координатором цієї співпраці, який сприяє обміну інформацією, залученню батьків до шкільних ініціатив і розвитку позитивного мікроклімату у класі.

Ефективними формами співпраці є родинні освітні проєкти (наприклад, «Моя сім’я в історії України», «Родинні традиції в побуті», «Наш еко-день»), які об’єднують навчальну, виховну та дослідницьку діяльність учнів і батьків. Інтерактивні зустрічі, вебінари, майстер-класи та ініціативи “Батьки читають дітям”, “День родини у школі” сприяють взаєморозумінню між школою й домом, розвивають педагогічну культуру родини та зміцнюють соціальні зв’язки.

Важливим аспектом сучасної співпраці є використання цифрових інструментів комунікації – платформ ClassDojo, Viber, Padlet, Google Classroom, які дозволяють створювати єдиний інформаційний простір, забезпечують оперативний зворотний зв’язок і прозорість навчального процесу. Такі інструменти допомагають

батькам відстежувати успіхи дитини, брати участь у плануванні шкільних подій і взаємодіяти з педагогами у зручному форматі.

Спільна діяльність школи й родини сприяє формуванню атмосфери довіри, взаємоповаги та підтримки, де кожен учасник освітнього процесу відчуває себе важливим і відповідальним за спільний результат. Завдяки цьому педагогічне партнерство стає дієвим механізмом підвищення ефективності інноваційного навчання, формування позитивного емоційного середовища та розвитку ключових соціальних компетентностей молодших школярів.

Матеріально-технічні умови є фундаментальною складовою успішного впровадження інноваційних підходів у початковій школі, оскільки саме вони забезпечують можливість реалізації сучасних педагогічних технологій, інтерактивного навчання та творчої діяльності учнів. Відповідно до вимог Концепції Нової української школи, навчальне середовище має бути безпечним, зручним, гнучким і технологічно оснащеним, щоб сприяти всебічному розвитку дитини та підтримувати індивідуалізацію освітнього процесу.

Насамперед необхідним є оснащення навчальних кабінетів сучасними технічними засобами навчання (ТЗН) – інтерактивними панелями, мультимедійними проєкторами, ноутбуками, планшетами, документ-камерами, аудіо- та відеообладнанням. Доступ до мережі Інтернет є невід'ємною умовою організації дистанційних і змішаних форм навчання, а також використання цифрових платформ (LearningApps, Kahoot, Google Classroom, Wordwall). Це розширює можливості учнів для пошуку інформації, спільної роботи, виконання інтерактивних завдань і презентації власних результатів.

Важливу роль у створенні сучасного освітнього простору відіграє організація STEM/STEAM-зон, навчальних лабораторій, куточків для досліджень і творчості, які стимулюють практичну, проєктну та експериментальну діяльність школярів. У таких зонах діти мають змогу самостійно конструювати, моделювати, проводити спостереження, експерименти, що сприяє розвитку логічного мислення, креативності та пізнавальної активності.

Не менш важливою є забезпеченість наочними та дидактичними матеріалами, зокрема інтерактивними плакатами, роздатковими наборами, картками-завданнями, навчальними іграми, мультимедійними презентаціями, електронними підручниками. Такі засоби

допомагають урізноманітнити навчальну діяльність, зробити її емоційно привабливою й діяльнісно насиченою.

Крім того, реалізація інноваційних підходів потребує підтримки безпечного, комфортного та мотивуючого освітнього простору, де кожен учень почувається впевнено, має змогу проявляти ініціативу й отримувати задоволення від навчання. Гармонійне поєднання технічних, матеріальних і психологічних складників освітнього середовища є запорукою формування сучасної школи, у якій дитина розвивається як активний, творчий і компетентний суб'єкт навчання.

Умови впровадження інноваційних підходів у початковій школі мають комплексний і системний характер, оскільки охоплюють педагогічні, організаційно-методичні, психолого-педагогічні, соціально-комунікативні та матеріально-технічні аспекти освітнього процесу. Їх узгоджене поєднання створює підґрунтя для ефективної реалізації Концепції Нової української школи, сприяє формуванню цілісного, гнучкого та діяльнісного освітнього середовища.

Реалізація визначених умов забезпечує підвищення якості освіти, розвиток ключових компетентностей, мотивації до навчання та творчої активності учнів. Професійна майстерність учителя, його готовність до інноваційної діяльності, використання сучасних цифрових технологій, методичний супровід і партнерство з батьками формують єдину педагогічну систему, зорієнтовану на розвиток дитини.

Отже, саме синергія педагогічної компетентності, технологічного забезпечення, взаємодії школи й родини створює умови для становлення творчої, самостійної, відповідальної та компетентної особистості молодшого школяра, здатної до саморозвитку та навчання впродовж життя.

4. Практичні аспекти впровадження гнучкого та безпечного інноваційного освітнього середовища в сучасній початковій школі

Спробуємо запропонувати практико-орієнтований інструментарій упровадження інноваційних підходів до організації освітнього процесу сучасної початкової школи. Отож, у процесі

впровадження інновацій задля його ефективності сучасному вчителю доцільно дотримуватися певних практичних рекомендацій.

Першою такою настановою стане порада планувати освітній процес відповідно до компетентнісного підходу, акцентуючи увагу на результатах навчання, а не лише на обсязі засвоєного матеріалу. Оскільки компетентнісний підхід передбачає «спрямування навчання не лише на засвоєння знань, а насамперед на формування здатності учня застосовувати їх у реальних життєвих ситуаціях» (Гуцан, 2025). то під час планування освітнього процесу вчитель повинен виходити з очікуваних результатів навчання, визначених у Державному стандарті початкової освіти, які включають не тільки знаннєвий, а й діяльнісний та ціннісний компоненти. Зокрема, у практичній діяльності педагогу доцільно:

- формулювати мету уроку через результати, яких мають досягти учні (знати, уміти, виявляти ставлення);
- розробляти завдання різних рівнів складності, що дають змогу виявити, наскільки школярі здатні застосовувати знання на практиці;
- забезпечувати інтеграцію міжпредметного змісту, щоб кожне завдання сприяло розвитку в учнів ключових компетентностей (уміння вчитися, критичне мислення, ініціативність, комунікація, співпраця);
- систематично аналізувати результати навчальної діяльності не лише за кількісними показниками, а й за рівнем сформованості у школярів компетентностей;

організовувати рефлексію наприкінці заняття, щоб учні мали змогу усвідомити, чого вони навчилися і як це можна використати в реальному повсякденному житті (Пометун, 2004).

Таким чином, планування освітнього процесу на засадах компетентнісного підходу змінює акценти з передачі знань на створення умов для розвитку особистості учня, його самостійності, відповідальності та готовності до навчання впродовж життя.

По-друге, висловлюючи рекомендації щодо впровадження інновацій в практику сучасної початкової школи, порадимо використовувати гнучке поєднання традиційних та інноваційних методів навчання. Опору в даному аспекті здійснимо

на наукові розвідки сучасної педагогіки, яка розглядає інтеграцію традиційних і інноваційних методів як оптимальний шлях модернізації освітнього процесу. Це поєднання дозволяє не лише зберегти системність і науковість класичної освіти, а й доповнити її новими формами діяльності, що відповідають вимогам компетентнісного підходу та концепції Нової української школи.

Першочергово інноваційні технології змінюють роль учителя – з транслятора знань він стає фасилітатором і модератором навчання, який створює умови для активної пізнавальної діяльності учнів. Використання методів проєктного навчання, технологій «Щоденні 3/5», STEM/STEAM, ігрового та дослідницького підходів забезпечує діяльнісний характер освіти, підвищує мотивацію та формує ключові компетентності молодших школярів.

Гнучке ж поєднання в освітній діяльності методів означає свідомий вибір педагогічних інструментів залежно від мети, змісту та очікуваних результатів уроку. До прикладу, традиційне пояснення нового матеріалу може бути доповнене:

– інтерактивними технологіями («Мозковий штурм», «Коло ідей», «Мікрофон»), які стимулюють співпрацю та розвиток комунікативних умінь;

– цифровими інструментами (LearningApps, Kahoot, Wordwall, Google Classroom), що дозволяють перевіряти знання в ігровій формі, надавати миттєвий зворотний зв’язок і забезпечувати індивідуальний темп навчання;

– елементами дослідницької діяльності – простими експериментами, моделюванням, спостереженнями, які перетворюють учнів на активних учасників освітнього процесу та ін.

І, впевнені, таке комбінування сприятиме створенню динамічного освітнього середовища, в якому навчання стає не пасивним сприйманням інформації, а живим процесом відкриттів. Отож, традиційні методи забезпечують логічну послідовність і структурованість навчання, а інноваційні – його гнучкість, інтерактивність і емоційну привабливість.

Важливо, щоб педагог не механічно чергував старі й нові підходи, а свідомо інтегрував їх у єдину дидактичну систему, у якій кожен метод виконує свою функцію: «традиційний –

закріплює базу», «інноваційний – розвиває мислення, творчу ініціативу й здатність до самонавчання» (Яремій, Галюка, 2023).

Таким чином, гнучке поєднання традиційних та інноваційних методів сприяє створенню умов для формування всебічно розвиненої, самостійної й мотивованої особистості молодшого школяра, здатної до навчання впродовж життя.

Мудрою і педагогічно доцільною порадою щодо застосування інновацій в практиці початкової школи стане застосування індивідуальних траєкторій розвитку школярів із підтримкою їхньої самооцінки та формуванням віри у власні сили. Адже, індивідуальна освітня траєкторія є «ключовим компонентом інноваційної моделі сучасної школи, що забезпечує реалізацію принципів особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів» (Савощенко, 2020). Її суть полягає у створенні для кожної дитячої особистості певних умов, які забезпечать та створять простір самостійного розвитку дитини, з урахуванням її інтересів, здібностей, темпу навчання, емоційного стану тощо.

Педагог же виступає не лише організатором, а й тьютором і наставником, який супроводжує навчальний шлях дитини, допомагає визначати короткострокові й довгострокові цілі, обирати засоби їх досягнення. Такий підхід формує в учнів відповідальність, самодисципліну й внутрішню мотивацію до навчання.

Для реалізації індивідуальних траєкторій розвитку доцільно застосовувати інноваційні технології диференційованого та персоналізованого навчання, серед яких:

– цифрові освітні платформи (Google Classroom, Classtime, LearningApps, EduPage), що дозволяють створювати персональні завдання, відстежувати прогрес і надавати індивідуальний зворотний зв’язок;

– метод портфоліо учня, який забезпечує накопичення власних досягнень, самооцінку результатів і рефлексію;

– індивідуальні міні-проєкти, що враховують інтереси дитини та сприяють розвитку креативного мислення;

– технологію змішаного навчання (blended learning), яка дозволяє поєднувати очні та онлайн-формати, забезпечуючи гнучкість у засвоєнні матеріалу.

Важливо, щоб у межах індивідуальної траєкторії підтримувалася позитивна самооцінка учня. Для цього педагог має створювати умови для успіху, визнавати навіть невеликі досягнення, застосовувати прийоми вербальної підтримки, самоаналізу й самооцінювання. Такі дії підсилюють віру дитини у власні сили, розвивають почуття компетентності та відповідальності за результат.

Ключовим елементом інноваційного підходу є гнучкість і динамічність траєкторії – вона може змінюватися залежно від прогресу, інтересів і особистісних потреб учня. Завдяки цьому освітній процес стає по-справжньому адаптивним, а кожна дитина має можливість розвиватися у власному темпі, відчуваючи підтримку й довіру з боку педагога.

Отже, використання індивідуальних траєкторій розвитку в інноваційному освітньому середовищі початкової школи сприяє розкриттю особистісного потенціалу кожного учня, формує його впевненість, ініціативність і готовність до самонавчання впродовж життя.

Важливою наступною рекомендацією є також створення ситуацій успіху в освітній площині молодших школярів, що стимулюють позитивну мотивацію в учнів до навчання, адже «створення ситуації успіху» сьогодні – це «інноваційна педагогічна технологія, спрямована на розвиток позитивної мотивації, внутрішньої впевненості учня у власних силах та формування стійкого інтересу до навчання». Адже, «розумова праця учня, успіхи і невдачі в навчанні – це його духовне життя, його внутрішній світ, ігнорування якого може привести до сумних результатів. Дитина не тільки дізнається щось, засвоює матеріал, а й переживає свою працю, висловлює особисте ставлення до того, що йому вдається і не вдається», - зазначав видатний вітчизняний педагог К. Ушинський (Вибрані педагогічні твори, 1983).

Дослідженнями і практикою доведено, що лише успіх підкріплює інтерес дитини до навчання. Зацікавлення же навчанням з'являється тоді, «коли є натхнення, яке народжується від успіху в оволодінні знаннями. Дитина, яка ніколи не пізнала радості праці в навчанні, яка не пережила гордості від того, що труднощі подолані – втрачає бажання й інтерес навчатися. Якщо в дитячому віці вдасться домогтися успіху в школі, то є всі шанси на успіх і в подальшому дорослому житті». Причому «дитина

повинна бути переконана, що успіхом вона зобов'язана, перш за все, самій собі. Допомога вчителя, якою б ефективною вона не була, все одно повинна бути прихованою. Варто дитині відчути, що відкриття зроблене за допомогою подачі вчителя – радість успіху може потьмяніти», – саме такими роздумами, виведеними багаторічним досвідом практичної діяльності, ділиться зі вчителями значущий педагог-гуманіст В. Сухомлинський. Головний сенс діяльності вчителя, на думку українського педагога, полягає у тому, «щоб створити кожній дитині ситуацію успіху й дати їй можливість пережити радість досягнення, усвідомити свої здібності, повірити в себе» (Сухомлинський, 2012).

У контексті же Нової української школи ця технологія є складовою компетентнісного підходу, оскільки сприяє розвитку емоційного інтелекту, саморегуляції та навичок саморефлексії (Савченко, 2018).

Розкриваючи ідею ситуації успіху, зазначимо, що вона полягає у створенні таких навчальних умов, за яких кожен учень має змогу пережити радість досягнення, незалежно від рівня своїх можливостей. Це стає можливим завдяки «цілеспрямованому педагогічному впливу, що поєднує доброзичливу атмосферу, адекватні труднощі та індивідуальну підтримку з боку вчителя» (Савченко, 2016). Інноваційні підходи до створення ситуації успіху передбачають:

– використання гейміфікації – упровадження навчальних ігор, онлайн-квестів, змагань на платформах Kahoot, Wordwall, ClassDojo, де учні отримують миттєвий зворотний зв'язок і символічне визнання результату;

– застосування диференційованих завдань, що дозволяють кожній дитині обирати рівень складності відповідно до своїх можливостей, відчуваючи поступ і розвиток;

– рефлексійні практики (щоденники досягнень, «сходинки успіху», інтерактивні дошки типу Padlet), які допомагають учням усвідомлювати власний прогрес і цінність докладених зусиль;

– індивідуалізовану підтримку через короткі особисті коментарі вчителя, «мікроінтерв'ю успіху», обговорення сильних сторін кожного учня на уроці;

– використання технологій позитивного підкріплення, зокрема візуальних засобів (таблиці досягнень, «дерево успіху», «валюта похвали»), що формують у дітей емоційно комфортне освітнє середовище.

Особливу роль відіграє емоційна культура педагога, його вміння помічати навіть найменші успіхи, підкреслювати індивідуальний прогрес і виявляти щире зацікавлення у навчальних досягненнях кожної дитини. Саме доброзичлива комунікація та підтримка створюють атмосферу довіри, у якій учні не бояться помилятися, а сприймають труднощі як природний шлях до розвитку.

У результаті створення ситуацій успіху й радості за зроблену роботу учні отримують позитивний емоційний досвід навчання; формують внутрішню мотивацію й бажання досягати більшого; розвивають навички саморефлексії та самооцінки; зміцнюють віру у власні сили, що є фундаментом подальшої навчальної активності тощо.

Уцілому, з метою практичного використання «педагогіки успіху» педагогами в навчальному процесі рекомендуємо:

1) проаналізувати проведені заняття з учнями та визначити, на чому більше робиться акцент: на успіхах чи невдачах дитини;

2) спробувати знайти аргументи, які переконають в тому, що «успіх у навчанні – це єдине джерело внутрішніх сил учня, що народжує енергію для подолання труднощів і бажання навчатися»;

3) визначити умови застосування «педагогіки успіху» в освітньому процесі (філософію позитивного мислення, особистий педагогічний потенціал та індивідуальні особливості школярів тощо);

4) використовувати відповідну педагогічну стратегію досягнення успіху залежно від ситуації, що складається в освітньому процесі;

5) обирати необхідну техніку підтримки з метою допомоги учням відчути власну інтелектуальну спроможність, які особливо потрібні школярам, які бояться невдач і відмовляються навіть від спроб будь-що робити, тож потребують особливих способів, які підвищують їхній рівень «Я можу!»;

6) ефективному використанню «педагогіки успіху» сприятиме позитивне налаштування вчителя до учнів, одним із прийомів установки якої є самонавіювання, причому як взаємний

мотиваційний процес обміну енергією. Тобто, педагог, який використовує інструмент педагогічної технології «Створення ситуації успіху» має створити оптимістичну установку школяра, забувши на деякий час щодо її недоліків, вбачаючи при цьому тільки перспективу її розвитку.

Отже, ситуація успіху – це не разовий педагогічний прийом, а «цілісна технологія мотиваційного супроводу, що забезпечує ефективну реалізацію інноваційних підходів до розвитку особистості молодшого школяра в сучасному освітньому середовищі» (Богданюк, Киселиця, 2024). І завжди пам'ятати, що «проживаючи ситуацію успіху, дитина знаходить гідність, бо в визнанні її людських і індивідуальних якостей вона виявляє і те, чого вона варта як людина. До того ж ситуація успіху породжує задоволеність життям на даний момент, а це є не що інше, як щастя в одному його різновиду» (Боднар, 2020), що сьогодні в реаліях війни в Україні є вкрай значущим – навчити дитину проживати «щастя в моменті».

Важливим, особливо в сучасних умовах, та одним із базових принципів Нової української школи виступає також сьогодні «педагогічне партнерство», яке передбачає відповідальність, взаємоповагу й взаємну довіру між усіма учасниками освітнього процесу – учнем, учителем і батьками. Його мета полягає не лише у взаємодії, а також у спільному творенні освітнього простору, де кожен учасник відчуває себе надважливою частиною цілісної команди.

Саме тому однією із наступних порад в організації інноваційної освітньої діяльності в початковій школі є підтримка педагогічного партнерства між учнями, батьками та вчителями, активно залучаючи родини до освітніх проєктів.

У чому ж виявляється інноваційний характер сучасного партнерства? Зауважимо, що партнерство в нинішніх освітніх умовах полягає у переході від традиційної моделі «учитель-батьки» до співробітництва на засадах суб'єкт-суб'єктних відносин, коли вчитель виступає фасилітатором і координатором, який організовує комунікацію, підтримує ініціативу дітей і родин, а батьки стають активними учасниками освітніх подій.

Для реалізації цього підходу доцільно використовувати інноваційні форми співпраці та цифрові інструменти, зокрема:

– родинні освітні проєкти – спільні з дітьми творчі або дослідницькі роботи (наприклад, «Історія моєї родини в мапах Google», «Мій родинний рецепт», «Екомісія нашої сім'ї»), що поєднують навчання, дослідження й виховання;

– цифрові платформи комунікації (Google Classroom, Viber, ClassDojo, Padlet), які забезпечують прозорість оцінювання, миттєвий зворотний зв'язок і можливість залучення батьків до навчального процесу;

– інтерактивні батьківські зустрічі у форматі тренінгів, майстер-класів, вебінарів, дискусійних клубів, що замінюють традиційні збори й формують педагогічну культуру родини;

– партнерські ініціативи та волонтерські акції («День родини у школі», «Батьки читають дітям», «Разом для перемоги», «Еко-тиждень родин»), які поєднують виховний, соціальний і громадянський аспекти тощо.

У межах такого партнерства важливо формувати «інформаційно відкритий простір», у якому батьки мають можливість бачити успіхи дитини, брати участь у плануванні навчальних тем або позакласних заходів. Використання інтерактивних онлайн-дошок, віртуальних альбомів чи щоденників досягнень створює атмосферу довіри та спільної відповідальності за результат навчання.

Відзначимо, що педагогічне партнерство виконує низку важливих функцій:

– мотиваційну, тобто підсилює інтерес дитини до навчання через підтримку з боку родини;

– виховну, адже формує моральні цінності, повагу, толерантність і взаємопідтримку;

– розвивальну, оскільки сприяє розвитку комунікативної компетентності, ініціативності й соціальної активності школярів.

Отже, педагогічне партнерство у своїй інноваційній формі – це не просто співпраця, а «модель спільного навчання і розвитку, що забезпечує взаємозв'язок між шкільним і сімейним середовищем». Воно сприяє створенню єдиного освітнього простору, у якому учень відчуває підтримку, а навчання стає природним продовженням родинних цінностей (Гонтаровська, 2016).

Невід'ємним компонентом професійної компетентності сучасного вчителя є рефлексія, адже вона забезпечує

безперервний розвиток, критичне осмислення власного досвіду й удосконалення педагогічних практик. Тож ми радимо сучасному педагогу в процесі реалізації інноваційних підходів щодо організації навчально-виховного процесу НУШ здійснювати рефлексію власної педагогічної діяльності, аналізувати ефективність використаних новітніх технологій в освітню практику з молодшими школярами.

Практичним досвідом доведено, що в контексті інноваційної освіти рефлексія виступає не лише як самоаналіз, а як «системна діяльність, спрямована на підвищення ефективності освітнього процесу через аналіз застосованих технологій і методів навчання» (Бібік, 2017).

Учитель початкової школи, який упроваджує інноваційні підходи, має бути готовим оцінювати не тільки результати навчання учнів, а й власну педагогічну діяльність, у тому числі вибір методів, дидактичних засобів, способів комунікації. Для цього доцільно використовувати сучасні інструменти професійної самооцінки, зокрема:

– цифрові щоденники або е-портфоліо вчителя (Google Sites, Padlet, Canva Docs), де фіксуються власні досягнення, методичні розробки, відгуки колег і результати учнів;

– онлайн-платформи педагогічного моніторингу (ClassDojo, TeacherKit, Google Forms), які дають змогу систематизувати дані про навчальну динаміку та визначати ефективність використаних технологій;

– рефлексивні карти або щоденники самоаналізу уроків, де фіксуються цілі, труднощі, емоційний стан, зворотний зв'язок від учнів;

– метод педагогічного коучингу, що передбачає взаємний обмін досвідом між учителями, спостереження, проведення колегіальних «рефлексивних зустрічей» (Богданюк, Богданюк, 2024).

Інноваційна культура вчителя передбачає готовність до експериментування, прийняття й виправлення помилки та постійного самовдосконалення. Саме через рефлексію педагог усвідомлює, які технології є дієвими, які потребують удосконалення, а які – заміни новими, більш результативними. Важливо

не лише фіксувати факти, а й осмислювати їхні причини, долати їх та прогнозувати подальші кроки.

Адже високий рівень рефлексивності сучасного педагога-практика сприяє:

– розвитку професійної автономії та гнучкості мислення і дій;

– формуванню критичного мислення й творчого підходу до побудови уроків, добору новітніх форм діяльності;

– створенню психологічно комфортного інноваційного освітнього середовища, в якому вчитель здійснює самоаналіз, виступає взірцем саморозвитку й постійного удосконалення.

Зокрема, використання таких підходів, як STEM/STEAM-освіта, технології «Щоденні 3/5», проєктне навчання, критичне мислення, портфоліо, педагогічний коучинг, дозволяє зробити освітній процес динамічним, мотиваційно насиченим і орієнтованим на особистісний розвиток дитини.

Здійснення системної рефлексії освітньої діяльності та аналіз ефективності використаних інноваційних технологій забезпечують безперервне професійне зростання вчителя, формування його інноваційної культури та готовності до педагогічних змін.

Таким чином, рефлексія педагогічної діяльності є дієвим інноваційним механізмом самовдосконалення, що забезпечує якісні зміни в сучасному освітньому процесі. Вона перетворює щоденну практику вчителя на свідоме, осмислене й результативне професійне зростання, спрямоване на формування компетентного, сучасного й креативного педагога.

Отже, підсумуємо, що реалізація інноваційних підходів у початковій школі потребує від учителя не лише професійної гнучкості, а й високої культури педагогічного мислення, здатності проєктувати освітній процес відповідно до сучасних освітніх тенденцій. Та відзначимо важливе: інноваційна діяльність учителя стає ефективною тоді, коли вона спрямована на створення умов для розвитку компетентної, творчої та самостійної особистості учня.

Адже, сучасна школа потребує педагога, який уміє поєднувати традиційні методи з новими технологіями навчання,

створювати ситуації успіху, впроваджувати індивідуальні освітні траєкторії, використовувати цифрові ресурси, гейміфікацію, інтерактивні платформи, а також будувати партнерські стосунки з батьками й учнями на основі довіри, взаємоповаги та співпраці.

Висновки

Отже, проведений аналіз дає підстави стверджувати, що інноваційне освітнє середовище початкової школи є інтегральним чинником реалізації реформ Нової української школи, оскільки воно забезпечує практичну реалізацію концептуальних засад реформи; цілісність освітнього процесу; інтеграцію навчання і виховання; упровадження педагогічних інновацій та формування компетентної особистості молодшого школяра, розвиток його самостійності й відповідальності; і загалом – підвищення якості початкової освіти тощо. Вважаємо, що подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на емпіричне дослідження ефективності різних моделей інноваційного освітнього середовища.

Можемо зробити висновки про те, що ефективне впровадження інновацій у початковій школі потребує системного підходу, який охоплює педагогічний, організаційно-методичний, психологічний, соціально-комунікативний та матеріально-технічний аспекти. У процесі аналізу сучасної практики встановлено, що впровадження інновацій забезпечує підвищення мотивації молодших школярів, розвиток критичного мислення, творчих здібностей і здатності до самостійного навчання.

Серед найбільш ефективних інноваційних технологій визначено: метод проєктів, інтегроване навчання, технології «Щоденні 3/5», STEM/STEAM-освіту, використання цифрових платформ (Google Classroom, LearningApps, Wordwall,), гейміфікацію та технології розвитку критичного мислення. Їх поєднання з традиційними методами дозволяє створити гнучке, інтерактивне й діяльнісно орієнтоване освітнє середовище.

Встановлено, що важливою умовою інноваційного процесу є готовність учителя до інноваційної діяльності, здатність до педагогічної рефлексії, самоосвіти та творчого пошуку. Ефективність упровадження нових підходів значною мірою залежить від створення позитивного психологічного клімату, підтримки учнів

через ситуації успіху, індивідуальні освітні траєкторії та партнерську взаємодію з родинами.

Водночас, значну роль відіграє матеріально-технічне забезпечення закладів освіти, оновлення навчального середовища, створення STEM-зон і використання цифрових ресурсів. Не менш важливою є організаційна підтримка – наявність методичних об'єднань, системи наставництва та підвищення кваліфікації педагогів.

Дослідниками та вчителями-практиками доведено, що інноваційні підходи в освіті відіграють ключову роль у розвитку освітніх систем, особливо у початковій школі. Зокрема, принципи інноваційної освіти сприяють розвитку критичного мислення, творчих здібностей учнів та їх здатності самостійно здобувати знання. Інновації включають використання сучасних технологій, інтерактивних методів навчання та інклюзивних підходів, які дозволяють адаптувати навчальний процес до змінюваних умов та потреб учнів.

Програми та методи навчання в сучасній НУШ повинні бути гнучкими та адаптованими до сучасних викликів, що дозволить покращити якість освіти в початковій школі. Принципи Нової української школив, такі як особистісно орієнтоване навчання, інтеграція навчальних дисциплін, розвиток ключових компетентностей та критичного мислення, значно змінили підходи до організації навчального процесу в початковій школі. Вони стимулюють учнів до активної участі в навчанні, допомагають формувати навички для самостійної діяльності та підготовки до подальшого навчання.

Зауважимо що успішна реалізація інноваційних підходів у початковій школі можлива лише завдяки створенню цілісної системи сприятливих умов. Це забезпечує підвищення якості освіти, формування ключових компетентностей молодших школярів та реалізацію цілей Нової української школи – виховання творчої, ініціативної й самостійної особистості, здатної до навчання впродовж життя.

Зробимо висновок, що створення комфортного та сприятливого освітнього середовища є основою для реалізації принципів Нової української школи. Це середовище повинно бути гнучким, адаптованим до потреб учнів, використовувати різноманітні форми роботи, включаючи проектну діяльність, інтерактивне навчання, дослідження і рольові ігри.

Прогресивні освітні методи, такі як гейміфікація, інтерактивне навчання, гнучкі навчальні програми та використання ІКТ, відкривають нові можливості для розвитку учнів в умовах сучасної школи. Важливо продовжувати інтеграцію таких методів, адаптувати їх до змінюваних умов освітнього середовища та потреб учнів.

Інноваційні підходи до організації освітнього процесу в початковій школі в умовах НУШ забезпечують ефективне навчання, орієнтоване на розвиток ключових компетентностей учнів. Вони сприяють розвитку критичного мислення, творчості, самостійності учнів та інтеграції сучасних технологій у навчальний процес. Це дозволяє підвищити якість освіти, зокрема, через розвиток учнів в умовах особистісно орієнтованого навчання та створення сприятливого освітнього середовища.

Безперечно, програми, форми та методи навчання в сучасній НУШ повинні бути гнучкими й адаптованими до сучасних викликів, що дозволить покращити якість освіти в початковій школі. Принципи Нової української школи, такі як особистісно орієнтоване навчання, інтеграція навчальних дисциплін, розвиток ключових компетентностей та критичного мислення, значно змінили підходи до організації освітнього процесу в початковій школі. Вони стимулюють учнів до активної участі в навчанні, допомагають формувати навички для самостійної діяльності та підготовки до життя в суспільстві і подальшого розвитку.

Упевнено стверджуємо, що впровадження зазначених принципів, методів, прийомів забезпечуватиме розвиток учнів як активних, творчих і відповідальних осіб. Головне враховувати індивідуальні потреби кожного школяра та забезпечити умови для його всебічного гармонійного особистісного розвитку.

Таким чином, упровадження інноваційних методів і технологій у початковій школі сприятиме не лише підвищенню якості освіти, а й становленню нового типу педагога – творчого, компетентного, мотивованого до саморозвитку й відкритого до інновацій, здатного формувати покоління учнів, готових до навчання впродовж життя, іноді в непередбачуваних, складних обставинах, зокрема, в яких перебуває сьогодні наша держава. Та ми упевнені, що саме такий педагог здатний формувати освітнє майбутнє мирної незалежної України!

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бех, І. Д. (2018). Особистість на шляху до духовних цінностей: Монографія. Київ-Чернівці: «Букрек», 320. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717891/1/Особистість_на_шляху_до_духовних_цінностей.pdf
2. Бех, І. Д. (2009). Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. К.: Виховання і культура. 12 (17,18). 5–7.
3. Бібік, Н. М., Бондарчук, Г. П. (2019). Я досліджую світ: Підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 1. Харків: Ранок, 120.
4. Бібік, Н. М., Бондарчук, Г. П. (2020). Я досліджую світ: Підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 1. Харків: Ранок, 136.
5. Бібік, Н. М. (2019). Нова українська школа: Порадник для вчителя: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 208 с.
6. Бібік, Н. М. (2017). Компетентнісний підхід у початковій освіті : теоретико-методологічні засади. Київ: Педагогічна думка, 314.
7. Богданюк В., Киселиця О. (2024). Особливості організації превентивного виховання учнівської молоді в сучасному ЗЗСО. *Актуальні питання фізичної культури, спорту та ерготерапії: матеріали IV Міжнародного науково-спортивного конгресу студентів та молодих вчених* (Чернівці, 11-12 квітня 2024 р.) / за редакцією Я.Б. Зорія, О.М. Киселиці, Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 74–77. URL: https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10097/
8. Богданюк, В., Богданюк, А. (2024). Педагогічні умови розвитку творчих здібностей у процесі ігрової діяльності молодших школярів. *Актуальні питання фізичної культури, спорту та ерготерапії: матеріали IV Міжнародного науково-спортивного конгресу студентів та молодих вчених* (Чернівці, 11-12 квітня 2024 р.) / за редакцією Я. Б. Зорія, О. М. Киселиці, Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 76–80. URL: https://docs.google.com/document/d/1J7lKxHFjIqYqtcSZ2Z45Viz897Z6w_mc/edit

9. Боднар, А. (2020). Методи і прийоми створення ситуації успіху як засіб соціалізації здобувача освіти URL: https://vseosvita.ua/library/embed/010059jf-7884.docx.html
10. Вибрані педагогічні твори К. Ушинського: у 2-х т. /ред-кол.: В. М. Столєтов. (1983). К. 220. URL: https://dnpb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliohrafichni-resursy/vydatni-pedahohy/ushynskyy-k-d/bibliohrafiya/
11. Водолазька, Т. В. (2018). Освітнє середовище як «третій учитель». Точка зору. 4 (181). 10–12.
12. Гонтаровська, Н. Б. (2016). Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини: Монографія. Київ: Вид-во РВА "Дніпро-VAL", 623.
13. Гуцан, Л. А. (2025). Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Збірник наукових праць. 13 (187). К. 314. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/2349/1/Gutsan_50025.pdf
14. Державний стандарт початкової освіти: затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 26 грудня 2025 р. (2025). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-п#Text
15. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа». (2026). Київ: МОН України, 218.
16. Кремень, В. Г. (2023). Філософія людиноцентризму в системі сучасних цінностей URL: https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/download/367/428
17. Нова українська школа: Порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. (2019). Київ: Літера ЛТД, 208.
18. Пометун, О. І. (2004). Компетентнісний підхід до оцінювання рівнів досягнень учнів. К.: Презентація на нараді Центру тестових технологій 16–18.
19. Романюк, С. З. (2023). Активні методи навчання у лінгводидактичній підготовці вчителя Нової української школи. URL: https://journals.vnu.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/1152
20. Савощенко, Н. В. (2020). Роль освітнього середовища в забезпеченні активної навчальної діяльності учнів молодшого шкільного віку. URL: https://vseosvita.ua/library/embed/0100f0e0-fc58.docx.html
21. Савченко, О. Я. (2019). Дидактика початкової школи: Підручник. Київ: Грамота, 503.

22. Савченко, О. Я. та ін. (2016). Концепція початкової освіти. Початкова школа. 6. 1–4.

23. Савченко, О. Я. (2018). Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи. Київ: Видавничий дім «Освіта», 348.

24. Сисоєва, С. О. (2013). Освітологічний контекст освітніх реформ. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: Монографія / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої. Київ: ТОВ "Видавниче підприємство "ЕДЕЛЬВЕЙС", 460.

25. Сухомлинський, В. О. (2012). Серце віддаю дітям. К.: «Акта», перевидання, 240.

26. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти. 1–2 класи. (2018). К.: Т.Д. «Освіта-Центр+», 240.

27. Яремій, М. І., Галюка, О. С. (2023). Гейміфікація як засіб формування комунікативної компетентності учнів початкової школи. Вісник науки та освіти. 11 (17). 1266–1280. URL: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11(17)-1266-1280

Ольга ВЕЛИЧКО, асистент кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м.Чернівці, Україна
ORCID: 0000-0001-7374-5634

ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО КУЛЬТУРНИХ НАДБАНЬ РІДНОГО КРАЮ

У статті розглядається формування ціннісного ставлення молодших школярів до рідного краю через інтеграцію краєзнавчого матеріалу у навчально-виховний процес. Особлива увага приділяється врахуванню вікових, психологічних та індивідуальних особливостей дітей для ефективного засвоєння моральних, соціальних і культурних цінностей. Проаналізовано значення інтегрованого підходу, який поєднує знання з природничих, громадянських та історичних галузей, та використання інтерактивних методів, екскурсій і творчих завдань для активізації пізнавальної діяльності. Краєзнавчий матеріал розглядається як багатофункціональний інструмент, що сприяє розвитку патріотизму, соціальної відповідальності, творчих здібностей та естетичної культури. Підкреслюється важливість практичної діяльності та залучення дітей до збереження природного і культурного середовища рідного краю. Запропоновані педагогічні стратегії спрямовані на формування цілісної, духовно багатої та соціально відповідальної особистості.

The article explores the formation of younger students' value-based attitude toward their native region through an integrated approach in education. It emphasizes the role of local history, culture, and nature in developing moral, social, and cognitive skills. Active learning methods, excursions, and project-based activities foster students' engagement, creativity, and practical application of knowledge. The study highlights the importance of considering individual and age-specific characteristics in teaching. Integration of regional studies into different subjects promotes holistic understanding and strengthens students' connection to their community. Overall, the approach contributes to the development of moral, intellectual, and aesthetic values in young learners.

Вступ

Усвідомлення взаємозв'язку між історичним минулим і сучасністю є важливою передумовою розуміння людиною власного соціокультурного середовища та формування відповідального ставлення до його збереження і розвитку. У сучасних умовах, зокрема в період повномасштабної війни російської федерації проти України, особливої актуальності набуває проблема виховання ціннісного ставлення молодого покоління до історико-культурної спадщини, її збереження та популяризації як важливого чинника утвердження національної ідентичності, зміцнення державності та громадянської відповідальності.

Теоретичні засади виховання ціннісного ставлення до культурної спадщини мають глибоке філософське підґрунтя. Вони базуються на системі наукових знань про людину, суспільство, моральні цінності, націю і державу. Історично педагогіка формувалася у тісному зв'язку з філософією і до XIX століття розвивалася в її межах, спираючись на світоглядні принципи філософського пізнання. Важливу роль у становленні національної педагогічної думки відіграли ідеї української народної філософії, що стали підґрунтям розвитку народної педагогіки.

У контексті культурологічного підходу особистість дитини розглядається як суб'єкт культури, що формується у національному культурному середовищі. Саме культура забезпечує наступність поколінь і передачу духовних та соціальних цінностей. Засвоюючи культурні надбання свого народу, дитина поступово формує власну систему цінностей і виступає активним носієм національної культури. У цьому контексті особливого значення набуває забезпечення доступу дітей молодшого шкільного віку до культурних надбань народу, що сприяє їхньому моральному та соціальному розвитку.

Культурна спадщина історичного середовища виступає важливим чинником становлення особистості, її духовного розвитку та формування історичної пам'яті й культурної ідентичності. Саме тому підростаюче покоління має усвідомлювати відповідальність за збереження історико-культурної спадщини, яка формує унікальний соціокультурний образ певної місцевості. Дослідження історії рідного краю сприяє формуванню у молоді розуміння механізмів прийняття суспільно важливих рішень, що

впливають на розвиток місцевого середовища, а також стимулює участь у діяльності, спрямованій на позитивні зміни в житті громади.

Залучення молоді до вивчення історичного середовища забезпечує усвідомлення безпосереднього зв'язку з культурною спадщиною, сприяє розумінню взаємозалежності між діяльністю людей у різні історичні періоди та формує здатність прогнозувати розвиток місцевого середовища у майбутньому. У процесі такої діяльності молоді люди набувають досвіду соціальної взаємодії, формують навички прийняття відповідальних рішень і відчуття приналежності до місцевої спільноти.

Вагомий внесок у дослідження проблем формування та збереження історико-культурної спадщини здійснили В. Акуленко, Г. Андрес, Н. Бондаренко, Т. Катаргіна, Р. Нагнибіда, О. Онищенко, О. Присяжнюк, Л. Проценко, В. Піскун, О. Савчук, Г. Скрипник, О. Титова, О. Хлівнюк, І. Чернікова та інші дослідники. Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема використання громадянознавчого потенціалу історико-культурної спадщини у процесі освіти і виховання молодших школярів потребує подальшого наукового осмислення.

Ціннісне ставлення до історичних, культурних і духовних надбань рідного краю передбачає розвиток історичної свідомості, формування історичної пам'яті та усвідомлення значення культурної спадщини у житті суспільства. Воно включає розуміння історичних процесів, що відбувалися на певній території, знання традицій і звичаїв місцевого населення, а також прагнення зберігати та примножувати культурні цінності. Важливими складовими такого ставлення є усвідомлення єдності поколінь, формування національної самосвідомості та поваги до духовної спадщини українського народу.

У сучасній психолого-педагогічній науці поняття «цінність», «ставлення» та «ціннісне ставлення» трактуються у межах різних наукових підходів. Незважаючи на тривалу історію дослідження цієї проблематики, єдиного визначення феномену ціннісного ставлення досі не сформовано. У межах аксіологічного підходу воно розглядається як внутрішній зв'язок особистості з реальністю, що характеризує людину як активного суб'єкта діяльності.

Ціннісне ставлення відображає значущість об'єктів і явищ навколишнього світу для задоволення потреб та інтересів особистості.

Ціннісне ставлення до рідного краю визначається як інтегративна особистісна якість, що проявляється у моральному, інтелектуальному та діяльнісному ставленні учня до природного й соціального середовища, культурно-духовної спадщини, історичного минулого та етнічної своєрідності місцевості. Воно виступає важливою умовою самореалізації особистості та формування її громадянської позиції.

Наукові дослідження В. Бенедюка, М. Крачила, Г. Пустовіта, М. Рябка, Т. Самоплавської, М. Соловея, О. Столяренка, М. Сметанського, О. Сухомлинської засвідчують, що важливим засобом формування такого ставлення є краєзнавство. Краєзнавча діяльність сприяє адаптації дитини до соціального і природного середовища рідного краю, розширює її світогляд, формує систему знань, моральних переконань і емоційно-ціннісних орієнтацій.

Формування ціннісного ставлення до рідного краю передбачає організацію цілеспрямованої педагогічної взаємодії вчителя й учнів, спрямованої на розвиток моральних почуттів, любові до Батьківщини, поваги до історичних пам'яток, традицій і звичаїв українського народу. Особливе значення у цьому процесі має молодший шкільний вік, коли пізнання навколишнього світу здійснюється за принципом «від близького до далекого» (Сухаревська,2022).

Ефективним засобом реалізації цих завдань є використання краєзнавчого матеріалу в освітньому процесі. Краєзнавство має значний педагогічний потенціал, оскільки виконує одночасно освітню, виховну, розвивальну та профорієнтаційну функції. Доцільним є його використання як у процесі навчальної діяльності, так і в позаурочній роботі, зокрема у діяльності краєзнавчих гуртків.

Важливий потенціал у формуванні громадянської свідомості має дослідницька діяльність, пов'язана з вивченням історичних пам'яток. Така діяльність передбачає їх пошук, опис, аналіз історичних подій чи постатей, із якими вони пов'язані, дослідження історії створення та сучасного стану. У процесі дослідження історичних об'єктів молодь не лише поглиблює знання про минуле рідного краю, а й ознайомлюється з діяльністю місцевих інституцій, що опікуються охороною культурної спадщини.

Дослідження історико-культурних пам'яток сприяє формуванню у молоді відповідальності за стан культурного середовища, розвитку громадянської активності та усвідомлення власної ролі у збереженні історичної спадщини. Водночас така діяльність забезпечує розуміння взаємозв'язку між історичним минулим, сучасністю та майбутнім розвитку місцевої громади.

Отже, культурна спадщина кожного регіону України має унікальну цінність, оскільки відображає історичне, етнічне та культурне різноманіття нашої держави. Її збереження, осмислення та передача майбутнім поколінням є важливим завданням сучасного суспільства і необхідною умовою формування національної ідентичності та громадянської свідомості молодого покоління.

Культурна спадщина є важливим чинником збереження історичної пам'яті, національної ідентичності та духовного розвитку суспільства. Вона акумулює знання, переконання, традиції та форми життєдіяльності певних народів, забезпечуючи спадкоємність культурного досвіду між поколіннями. Саме культурна спадщина створює можливість для пізнання раніше створених духовних і матеріальних надбань та їх передачі майбутнім поколінням. У цьому контексті її збереження та популяризація набувають особливої значущості, адже культурна спадщина виступає важливим елементом культурної ідентичності, який відкриває народи світу один одному.

Спадщина є складним соціокультурним феноменом, що забезпечує взаємозв'язок минулого, сучасного та майбутнього. Вона постає як безперервний процес міжпоколінної взаємодії, у межах якого відбувається накопичення та передача матеріальних і духовних культурних цінностей. Кожне нове покоління має змогу переймати, осмислювати й розвивати культурні надбання попередніх епох (Масол,2021).

В українському законодавстві широко використовуються поняття «культурні цінності», «культурна спадщина», «культурне надбання», однак їх зміст не завжди має чітке розмежування. Термін «культурні цінності» найчастіше застосовується щодо рухомих об'єктів культури, що мають історичне, художнє або наукове значення. Під культурними цінностями розуміють об'єкти матеріальної та духовної культури, які мають художню,

історичну, етнографічну або наукову цінність і підлягають збереженню, відтворенню та охороні відповідно до законодавства України.

Поняття «культурна спадщина» є значно об'ємнішим, ніж термін «культурні цінності». Не кожна культурна цінність стає складовою культурної спадщини, однак будь-який її елемент обов'язково містить у собі культурну цінність. Культурну спадщину визначають як сукупність об'єктів, що дісталися нам у спадок від попередніх поколінь і мають історичну, культурну, наукову чи мистецьку вагу.

До об'єктів культурної спадщини відносять пам'ятні місця, архітектурні споруди, комплекси (ансамблі), їх окремі елементи, пов'язані з ними рухомі речі, а також території й водні простори, зокрема підводні археологічні пам'ятки. Сюди належать природні, природно-антропогенні та створені людиною об'єкти, незалежно від рівня їх збереження, за умови збереження автентичності та наявності археологічної, історичної, естетичної, етнологічної, архітектурної, мистецької або наукової цінності.

Слід зазначити, що міжнародне та національне право забезпечує охорону лише частини культурних об'єктів. Водночас значна кількість об'єктів культурної спадщини активно використовується у туристичній діяльності, що інколи призводить до негативних наслідків, пов'язаних із їх комерціалізацією та перетворенням на «туристичний продукт». Неефективне управління культурною спадщиною може спричиняти порушення її цілісності та втрату історико-культурної автентичності. Особливої уваги потребують природні об'єкти світової спадщини та архітектурні пам'ятки (Фоменко, 2018).

Відповідно до визначень ЮНЕСКО, культурна спадщина охоплює широкий спектр об'єктів: артефакти, пам'ятники, архітектурні комплекси, музеї та історичні місця, що мають символічну, історичну, художню, естетичну, етнологічну, антропологічну, наукову або соціальну цінність. До складу культурної спадщини входять матеріальні об'єкти (рухомі, нерухомі та підводні), елементи нематеріальної культури, а також об'єкти природної спадщини. У цьому контексті культурна спадщина постає як комплексний феномен, що поєднує матеріальні та духовні надбання людства.

Питання охорони й збереження історико-культурної спадщини України набуло особливої гостроти після початку повномасштабної агресії російської федерації проти України 24 лютого 2022 року. Воєнні дії становлять серйозну загрозу для значної частини культурного надбання країни. Унаслідок бойових дій зазнали пошкоджень або були повністю знищені численні бібліотеки, музеї, культові споруди, архітектурні об'єкти, пам'ятники та інші культурні цінності.

Водночас у сучасних освітніх документах значна увага приділяється залученню дітей до національної культурної спадщини. Зокрема, у Державному стандарті початкової освіти (2018) підкреслюється, що одним із результатів навчання має стати формування особистості учня як громадянина України, який усвідомлює свою культурно-історичну ідентичність, поважає різноманіття культур і бере активну участь у збереженні родинних та національних традицій.

Концептуальні засади Нової української школи (2016) підкреслюють необхідність виховання особистості на основі загальнолюдських і національних цінностей, розвитку критичного та креативного мислення, соціальної відповідальності й громадянської активності. Українське суспільство потребує громадян, здатних до духовного, морального та соціокультурного самотворення, а також до відповідального служіння державі та суспільству. У цьому контексті формування ціннісного ставлення до рідного краю постає як важливе завдання сучасної освіти.

Для визначення сутності поняття «ціннісне ставлення до рідного краю» необхідно звернутися до базових категорій «цінність» та «ціннісне ставлення». Проблема природи цінностей є предметом дослідження різних галузей наукового знання, зокрема філософії, соціології та психології.

У філософській традиції поняття «цінність» розглядається як соціально значуща характеристика об'єктів або явищ, що визначає їхню позитивну або негативну значущість для людини та суспільства. У працях В. Василенка цінності класифікуються за носіями на матеріальні, моральні, естетичні та пізнавальні. Учений зазначає, що кожна конкретна життєва ситуація характеризується своєрідною ієрархією цінностей, що визначає поведінку людини та її ставлення до навколишнього світу.

Соціологічний підхід до проблеми цінностей представлений у працях Е. Дюркгейма, М. Вебера, Т. Парсонса та інших дослідників. Вони підкреслювали роль цінностей у процесі соціальної інтеграції суспільства. У соціології цінності розглядаються як об'єктивно значущі явища соціальної реальності та як форми суспільної свідомості, що відображають ставлення людини до певних об'єктів.

У межах психологічного підходу система цінностей розглядається як важливий регулятор поведінки особистості. Дослідження І. Беха, Л. Виготського, Р. Захарченка, В. Лисенка та інших учених доводять, що цінності визначають мотивацію діяльності людини, впливають на її поведінку та формують свідоме ставлення до соціальної дійсності.

Сучасна педагогічна наука орієнтується на формування гуманістичних і духовних цінностей, що визначають розвиток особистості як активного суб'єкта соціальних відносин. О. Сухомлинська підкреслює, що ефективне реформування освітньої системи можливе лише за умови поєднання загальнолюдських і національних цінностей. Вона зазначає, що система цінностей виступає сукупністю соціальних норм, ідей, смислів і ідеалів, які відображають гуманістичні пріоритети суспільства та визначають орієнтири розвитку особистості.

На думку О. Савченко, сучасна освіта має орієнтуватися на дві взаємопов'язані системи цінностей: ті, на які повинна спиратися освіта в сучасних умовах, і ті, що формуються безпосередньо в освітньому процесі (Савченко,2021).

Отже, узагальнюючи результати аналізу наукових підходів, поняття «ціннісне ставлення» можна визначити як свідомий психологічний зв'язок особистості з різними сторонами об'єктивної реальності, що формується на основі індивідуального досвіду та проявляється у діяльності, переживаннях і поведінці людини. Ціннісні ставлення становлять ієрархічну систему, яка формується у процесі виховання, соціалізації та саморозвитку особистості.

Важливе місце у системі освіти Нової української школи посідає формування ціннісного ставлення до рідного краю, що передбачає розвиток у здобувачів освіти поваги до культурних традицій, історії свого народу, відповідального ставлення до природного та соціального середовища, а також усвідомлення значення культурної спадщини у житті суспільства.

Одним із перших дослідників, які звернули увагу на проблему виховання любові до рідного краю, був К. Ушинський. Учений підкреслював значення національного почуття у формуванні особистості та зазначав: «Є лише одна загальна для всіх природжена схильність, на яку завжди може розраховувати виховання – це те, що ми звемо народністю. Як немає людини без самолюбства, так немає людини без любові до Батьківщини, і ця любов дає вихованню надійний ключ до серця людини і могутню опору для боротьби з її поганими природними, особистими, сімейними і родовими нахилами» Культурна спадщина є важливим чинником збереження історичної пам'яті та ідентичності народів. Вона відображає систему знань, переконань, традицій і духовних надбань суспільства, забезпечуючи зв'язок між минулим, сучасним і майбутнім. Завдяки культурній спадщині людство має можливість пізнавати накопичений досвід попередніх поколінь і передавати його нащадкам. Саме тому питання її збереження, охорони та популяризації набуває особливої актуальності, адже культурна спадщина виступає важливим елементом формування національної ідентичності та засобом представлення культури народу у світовому просторі (Сухомлинський,2005).

У науковому та правовому дискурсі України широко використовуються поняття «культурні цінності», «культурна спадщина» та «культурне надбання», проте їх змістове наповнення не завжди має чітке розмежування. Термін «культурні цінності» найчастіше застосовується щодо рухомих об'єктів культури, які мають історичне, художнє або наукове значення. У широкому розумінні культурні цінності охоплюють об'єкти матеріальної та духовної культури, що мають художню, історичну, етнографічну чи наукову значущість і підлягають збереженню, відтворенню та охороні відповідно до законодавства України.

Водночас поняття культурної спадщини є значно ширшим. Не всі культурні цінності можуть бути віднесені до культурної спадщини, проте будь-який її елемент містить у собі культурні цінності. Культурна спадщина розглядається як сукупність об'єктів, успадкованих людством від попередніх поколінь, які мають значення для історичного, культурного та наукового розвитку суспільства. До об'єктів культурної спадщини належать визначні місця, архітектурні споруди, комплекси та ансамблі, їх

складові частини, пов'язані з ними рухомі предмети, а також території та водні об'єкти, зокрема підводна культурна та археологічна спадщина. Ці об'єкти можуть мати археологічну, естетичну, етнологічну, історичну, архітектурну, мистецьку чи наукову цінність і повинні зберігати свою автентичність.

Згідно з визначеннями ЮНЕСКО, культурна спадщина охоплює артефакти, пам'ятки, архітектурні комплекси, музеї та історичні місця, що мають символічну, історичну, художню, естетичну, етнологічну, антропологічну, наукову або соціальну цінність. Вона включає матеріальну спадщину (рухому, нерухому та підводну), а також пов'язані з нею об'єкти природної спадщини. Разом із тим міжнародне право забезпечує захист лише частини культурних об'єктів, що створює додаткові ризики для їх збереження.

Особливої актуальності проблема охорони культурної спадщини набула в умовах повномасштабного вторгнення Російської Федерації на територію України 24 лютого 2022 року. Унаслідок воєнних дій значна кількість бібліотек, музеїв, храмів, архітектурних пам'яток та інших історико-культурних об'єктів опинилася під загрозою знищення, а частина з них уже зазнала значних руйнувань. У цих умовах особливо важливими стають заходи щодо збереження та відновлення культурної спадщини, а також її інтеграції в соціально-економічне життя суспільства.

Одним із перспективних напрямів такої інтеграції є розвиток культурного туризму, що може сприяти не лише популяризації історико-культурних об'єктів, але й соціально-економічному розвитку регіонів. Використання досвіду країн Європейського Союзу у створенні туристичних маршрутів і культурних об'єктів дозволить привернути увагу до української культурної спадщини та сприятиме формуванню позитивного міжнародного іміджу держави.

Важливу роль у процесі збереження та популяризації культурної спадщини відіграє освіта. Зокрема, у Державному стандарті початкової освіти (2018) підкреслюється необхідність формування в учнів усвідомлення власної громадянської ідентичності, поваги до культурного різноманіття, інтересу до родинних і національних традицій, а також відповідального ставлення до культурних і природних надбань. Концепція Нової української школи (2016) наголошує на необхідності виховання особистості

на основі загальнолюдських і національних цінностей, розвитку критичного та творчого мислення, формування соціально відповідальної громадянської позиції.

У цьому контексті особливого значення набуває формування у здобувачів освіти ціннісного ставлення до рідного краю. Воно проявляється у повазі до культури та традицій свого народу, дбайливому ставленні до природного середовища, усвідомленні історичних досягнень нації та прагненні зберігати й примножувати культурні надбання. Для розуміння сутності поняття «ціннісне ставлення до рідного краю» важливим є аналіз таких категорій, як «цінність», «ціннісне ставлення» та «рідний край».

У філософській енциклопедії поняття «цінність» визначається як філософське і соціологічне поняття, що характеризує позитивну або негативну значущість певного об'єкта та відображає нормативно-оцінний аспект суспільної свідомості. Детальне дослідження цієї категорії здійснив В. Василенко у праці «Цінність і оцінка», де він класифікує цінності за носіями на матеріальні, моральні, естетичні та пізнавальні. Учений підкреслює, що кожна життєва ситуація характеризується унікальною структурою цінностей, яка формується у процесі взаємодії людини з навколишнім світом.

Значний внесок у дослідження ролі цінностей у суспільному розвитку зробили соціологи Е. Дюркгейм, М. Вебер і Т. Парсонс. Вони розглядали цінності як важливий чинник соціальної інтеграції та регуляції поведінки індивідів. З позицій соціології цінності можуть трактуватися як об'єктивні явища суспільного життя, що мають значення для людей, а також як форма свідомості, у якій відображається ставлення особистості до певних об'єктів або явищ.

У психологічній науці проблема цінностей посідає одне з центральних місць, оскільки система ціннісних орієнтацій особистості визначає її поведінку та життєві пріоритети. Наукову основу дослідження цінностей у психології сформували праці І. Беха, Л. Виготського та інших учених. Зокрема, І. Бех розглядає цінності як важливий регулятор поведінки людини, що визначає її свідоме ставлення до соціальної дійсності.

Сучасна педагогічна наука приділяє значну увагу формуванню гуманістичних і духовних цінностей, які сприяють

становленню особистості як активного суб'єкта соціальних відносин. На думку О. Сухомлинської, ефективне реформування освітньої системи можливе лише за умови гармонійного поєднання загальнолюдських і національних цінностей. Дослідниця підкреслює, що формування ціннісної свідомості передбачає здатність людини самостійно оцінювати життєві ситуації та приймати рішення відповідно до власних переконань. Вона зазначає: «Одна з ефективних умов засвоєння молодими людьми певних освітніх цінностей є правильна організація освітнього процесу на основі суб'єктно-діалогової взаємодії».

Таким чином, ціннісне ставлення можна визначити як свідомий психологічний зв'язок особистості з різними аспектами об'єктивної реальності, що формується у процесі соціальної взаємодії та проявляється у поведінці, діяльності та емоційних переживаннях людини. Система ціннісних ставлень має ієрархічну структуру, у якій виокремлюють стійкі базові цінності, ціннісні орієнтації та конкретні поведінкові установки.

У цьому контексті важливим напрямом педагогічної діяльності є формування у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю. Ще К. Ушинський підкреслював важливість виховання любові до Батьківщини, зазначаючи: «Є лише одна загальна для всіх природжена схильність, на яку завжди може розраховувати виховання – це те, що ми звемо народністю. Як немає людини без самолюбства, так немає людини без любові до Батьківщини…».

Любов до Батьківщини, на думку педагога, повинна поєднуватися із знанням мови, культури, традицій і звичаїв народу. Формування такого ставлення починається вже у молодшому шкільному віці, який є сенситивним періодом розвитку емоційної сфери дитини. Саме в цей час школяр активно пізнає навколишній світ, набуває нового соціального досвіду та формує власну систему цінностей.

Ефективним засобом формування ціннісного ставлення до рідного краю виступає краєзнавство. Воно передбачає вивчення історії, природи, культури та господарського життя певної місцевості й сприяє усвідомленню взаємозв'язку між минулим і сучасністю. Ознайомлення учнів з особливостями рідного регіону допомагає сформувати почуття відповідальності за збереження національної спадщини. Недаремно народна педагогіка наголошує: «Народ, який володіє минулим, може впевнено дивитися у майбутнє».

Краєзнавство є важливим компонентом національного виховання, оскільки сприяє розвитку духовності, формуванню патріотизму та громадянської свідомості молодого покоління. Воно охоплює різні напрями, зокрема екологічно-природознавче, історико-архітектурне та літературно-мистецтвознавче краєзнавство. Кожен із цих напрямів сприяє формуванню цілісного уявлення про культурні та природні особливості рідного краю.

Значні можливості для реалізації краєзнавчого підходу надає інтегрований курс «Я досліджую світ», який поєднує зміст освітніх галузей «Природнича» та «Громадянська та історична». Метою курсу є формування в учнів цілісної картини світу, розвиток пізнавального інтересу та усвідомлення власної ролі у суспільстві. У межах курсу учні досліджують природу рідного краю, знайомляться з історією своєї місцевості, традиціями народу, діяльністю видатних особистостей, що сприяє формуванню ціннісного ставлення до культурної та природної спадщини.

Таким чином, формування у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю є важливим завданням сучасної освіти. Реалізація цього завдання можлива через інтеграцію краєзнавчого матеріалу в освітній процес, використання різноманітних педагогічних методів і форм діяльності, а також активне залучення учнів до пізнання культурних і природних особливостей своєї місцевості. Такий підхід сприяє розвитку громадянської свідомості, національної ідентичності та відповідального ставлення до культурної спадщини України.

Отже, у системі виховання сучасного молодшого школяра можна виокремити низку ключових положень, спрямованих на формування ціннісного ставлення до рідного краю. Насамперед йдеться про психологічне перетворення бажаного на усвідомлено необхідне у системі суб'єктивних відносин дитини. Важливим є створення педагогічних умов для усвідомлення моральних знань, уявлень про норми та правила поведінки у рідному соціокультурному середовищі з урахуванням вікових особливостей сприйняття молодших школярів. Водночас слід враховувати специфіку засвоєння учнями інформації краєзнавчого спрямування, яка сприймається ними не лише на рівні знань, а й через емоційну та вольову сфери у процесі соціалізації.

Особистісний характер засвоєння цінностей, що відображають ставлення до рідного краю, зумовлює необхідність орієнтації виховних впливів на індивідуальні особливості кожної дитини. Молодший школяр здатний ефективно розв'язувати навчальні та виховні завдання лише за умови врахування комплексу впливів макро- та мікросередовища, а також використання позитивного потенціалу соціального та родинного оточення у системі виховної роботи.

Молодший шкільний вік є надзвичайно важливим етапом для становлення ціннісних орієнтацій, що формують основу ставлення дитини до рідного краю. У цей час діти активно долучаються до трудового життя сім'ї, виконують певні обов'язки, знайомляться з господарською діяльністю родини, поступово стаючи її активними помічниками. Така діяльність набуває для них значення суспільно корисної праці та сприяє усвідомленню зв'язку між людиною і середовищем її проживання. Водночас відбувається природне ознайомлення дітей з особливостями місцевості, у якій вони живуть, із традиціями, звичаями та культурними особливостями рідного краю.

У цьому віці особливого значення набувають духовні цінності, передусім ті, що пов'язані із соціальним і природним оточенням дитини. Ціннісно-нормативна система суспільства визначає спрямованість ціннісних орієнтацій особистості та впливає на її духовний і соціальний розвиток. Саме в цей період триває активне осмислення загальнолюдських цінностей, відбуваються якісні зміни моральних орієнтирів виховання молодшого школяра. У сучасних умовах особлива увага приділяється поєднанню національних та загальнолюдських цінностей, що формуються на основі життєвого досвіду, здобутого у рідній місцевості.

Моральна вихованість особистості, яка є підґрунтям формування ціннісного ставлення до рідного краю, розглядається як інтегральна системна характеристика, що визначається рівнем сформованості суспільно значущих моральних якостей і національних цінностей. Вона є результатом дії механізму внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки особистості та її зовнішніх моральних взаємин, які проявляються у діяльності й спілкуванні в межах рідної Батьківщини (Русова,2010).

Реалізація зазначених завдань передбачає ґрунтовне врахування психолого-педагогічних закономірностей розвитку особистості, вікових та індивідуальних особливостей когнітивної, емоційно-ціннісної та поведінкової сфер молодших школярів, а також застосування комплексного підходу до їх виховання. У межах педагогічного експерименту здійснювалася цілеспрямована робота з учнями початкових класів щодо формування мотивації до здобуття краєзнавчих знань та залучення їх до краєзнавчої діяльності. З цією метою проводилися етичні бесіди, організовувалися екскурсії до природного середовища та музеїв, що сприяло формуванню у школярів цілісної системи знань про рідний край.

Ідея педагогічної інтеграції має глибокі традиції у вітчизняній педагогіці. Вона простежується у синтетичному методі навчання грамоти К. Ушинського, уроках мислення в природі В. Сухомлинського, уроках мистецтва Д. Кабалевського та Б. Юсова, а також у педагогічній теорії співробітництва Ш. Амонашвілі. Серед сучасних дослідників, які розробляють проблему інтеграції в освіті, варто назвати Т. Браже, М. Масол, О. Савченко, О. Сухаревську, В. Фоменка.

Дослідження доводять, що інтегрований підхід у навчанні сприяє розширенню соціально-пізнавального досвіду учнів, активізації їхньої пізнавальної діяльності, формуванню інтересу до явищ і подій навколишньої дійсності, а також всебічному розвитку особистості молодшого школяра. Інтеграція розглядається як одна з перспективних інновацій у системі сучасної початкової освіти, здатна забезпечити нові умови взаємодії вчителя та учнів, активізувати інтелектуальну діяльність і сприяти удосконаленню методів навчання.

У педагогічному розумінні інтеграція передбачає використання різноманітних форм навчання, що підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу та сприяє організації співпраці між учителями, учнями і батьками. Досвід зарубіжних країн (Угорщини, Фінляндії, Німеччини) та вітчизняної педагогіки підтверджує, що інтегроване навчання сприяє формуванню якісно нових знань, які відзначаються системністю, гнучкістю застосування та вищим рівнем узагальнення.

У межах даного дослідження інтеграція розглядається як процес становлення цілісності знань, що передбачає взаємопроникнення

різних освітніх галузей без втрати їх змістової самобутності. Такий підхід є особливо ефективним для інтегрування краєзнавчого матеріалу у зміст освітнього процесу початкової школи.

Краєзнавство, будучи інтегративною за своєю природою категорією, відкриває широкі можливості для самостійної діяльності учнів, сприяє розвитку їхньої ініціативності, творчого мислення та естетичної культури. Інтеграція краєзнавчого матеріалу у зміст навчання стимулює інтерес учнів до предметів гуманітарного циклу, літератури, музики, образотворчого мистецтва, а також до позаурочної виховної діяльності. Крім того, краєзнавчі матеріали полегшують сприйняття історичних подій і фактів, сприяють їх усвідомленому запам'ятовуванню та відтворенню.

Краєзнавча робота має багатогранний характер і може поєднувати дослідницький, практичний, суспільно корисний та виховний напрями діяльності. Вона виконує низку важливих функцій: освітню, виховну, розвивальну та профорієнтаційну. Освітня функція спрямована на розширення й поглиблення знань учнів, формування практичних умінь і навичок, розвиток пізнавальних здібностей. Виховний потенціал краєзнавчого матеріалу сприяє формуванню таких моральних якостей, як патріотизм, колективізм, працелюбність, відповідальність, дисциплінованість, а також загальнолюдських цінностей – добра, милосердя, порядності. Розвивальна функція пов'язана з активізацією психічних процесів – сприймання, уяви, мислення, пам'яті.

Особливе значення у формуванні ціннісного ставлення до рідного краю має інтегрований курс «Я досліджую світ», який об'єднує зміст природничої та громадянської й історичної освітніх галузей. Провідною ідеєю курсу є усвідомлення нерозривного зв'язку «людина – природа – суспільство», навколо якої інтегрується навчальний матеріал. Такий підхід сприяє формуванню у школярів цілісного уявлення про рідний край, його природу, історію, культуру, родинні традиції та духовну спадщину українського народу.

У процесі навчання широко використовувалися різноманітні методи та форми роботи: евристичні бесіди, екскурсії в природу і музеї, інтерактивні методи навчання («Мікрофон», «Асоціативний кущ» та інші), творчі завдання, дискусії та рольові форми діяльності. Такі методи сприяли активізації пізнавальної

діяльності учнів, розвитку їхнього творчого мислення та формуванню особистісного ставлення до рідного краю.

Важливою складовою краєзнавчої діяльності є екологічне виховання молодших школярів. Формування екологічної свідомості передбачає усвідомлення взаємозв'язку людини і природи, розуміння відповідальності за збереження навколишнього середовища. Саме тому у роботі з учнями використовувалися активні форми діяльності, зокрема еколого-пізнавальні ігри, дискусії та інтерактивні вправи.

Результати проведеної роботи засвідчили, що систематичне використання краєзнавчого матеріалу в освітньому процесі позитивно впливає на формування у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю. Розроблена система інтегрованих уроків на основі краєзнавчого змісту сприяла активізації пізнавальної та дослідницької діяльності учнів. У процесі такої діяльності школярі комплексно пізнавали природу, історію, культуру та побут свого краю, брали посильну участь у збереженні культурної спадщини та природного середовища.

Отже, інтеграція краєзнавчого матеріалу в освітній процес початкової школи створює сприятливі умови для формування у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю, сприяє розвитку їхнього морально-духовного потенціалу та забезпечує перехід ціннісних орієнтацій особистості на вищий рівень.

Важливою умовою ефективного формування ціннісного ставлення молодших школярів до рідного краю є створення відповідного освітнього середовища, яке сприятиме усвідомленню учнями значущості культурної та природної спадщини. Таке середовище повинно поєднувати навчальну, виховну та дослідницьку діяльність школярів, забезпечуючи можливості для їх активної участі у пізнанні історії, традицій і природних особливостей своєї місцевості. Саме через безпосередню взаємодію з об'єктами рідного краю формується емоційно-позитивне ставлення дітей до культурних і природних надбань, що сприяє становленню їхньої громадянської та національної ідентичності.

Особливу роль у цьому процесі відіграє організація діяльнісних форм навчання, які передбачають залучення молодших школярів до пошуково-дослідницької роботи. До таких форм належать мініпроєкти, тематичні дослідження, спостереження за

природними явищами, створення краєзнавчих колекцій, укладання родинних або місцевих історичних хронік. У процесі виконання подібних завдань учні не лише здобувають нові знання, а й розвивають навички аналізу, порівняння, узагальнення та систематизації інформації. Крім того, участь у таких видах діяльності формує відповідальне ставлення до збереження культурної та природної спадщини рідного краю.

Не менш важливим є використання міжпредметних зв'язків, що дозволяють розглядати краєзнавчий матеріал у широкому освітньому контексті. Зокрема, елементи краєзнавства можуть органічно інтегруватися у зміст уроків української мови, літературного читання, мистецтва, математики та технологій. Такий підхід забезпечує формування цілісного уявлення учнів про навколишній світ, допомагає усвідомити взаємозв'язок природних, історичних та культурних явищ, а також сприяє розвитку міждисциплінарного мислення.

Суттєвим фактором ефективності виховного впливу є залучення сім'ї до процесу формування у дітей ціннісного ставлення до рідного краю. Родинне середовище виступає одним із перших джерел ознайомлення дитини з традиціями, культурою та історією своєї місцевості. Спільна участь батьків і дітей у краєзнавчих заходах, родинних дослідженнях, екскурсіях або творчих проєктах сприяє зміцненню міжпоколіннєвих зв'язків і поглиблює усвідомлення значущості культурної спадщини. Така взаємодія школи і сім'ї створює сприятливі умови для гармонійного розвитку особистості молодшого школяра.

Окремої уваги потребує використання сучасних освітніх технологій у процесі вивчення рідного краю. Інформаційно-комунікаційні технології дають можливість урізноманітнити форми подання навчального матеріалу, використовувати віртуальні екскурсії, мультимедійні презентації, інтерактивні карти та цифрові архіви. Це не лише підвищує інтерес учнів до навчання, а й сприяє більш глибокому осмисленню історико-культурних процесів, що відбувалися у певному регіоні. Крім того, використання цифрових ресурсів дозволяє залучати школярів до створення власних інформаційних продуктів — електронних альбомів, презентацій, відеорозповідей про рідний край.

Важливим результатом системної краєзнавчої роботи є формування у молодших школярів активної життєвої позиції, що проявляється у готовності брати участь у суспільно корисній діяльності, спрямованій на збереження культурних та природних ресурсів місцевої громади. Саме через участь у таких видах діяльності діти поступово усвідомлюють власну причетність до історії та культури свого народу, відчувають відповідальність за збереження національних традицій і природного середовища.

Отже, формування ціннісного ставлення молодших школярів до рідного краю є складним і багатогранним педагогічним процесом, що потребує системного поєднання освітніх, виховних і соціокультурних впливів. Реалізація краєзнавчого підходу в освітньому процесі початкової школи сприяє не лише поглибленню знань учнів про свою місцевість, а й формуванню їхньої громадянської свідомості, духовної культури та відповідального ставлення до національної спадщини.

Важливим напрямом формування ціннісного ставлення молодших школярів до рідного краю є організація навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на розвиток у дітей здатності усвідомлювати значення культурних, природних та історичних об'єктів місцевого середовища. У цьому контексті особливого значення набуває створення педагогічних ситуацій, у яких учні мають можливість самостійно відкривати нові знання про свій край, аналізувати отриману інформацію та робити власні висновки. Такий підхід сприяє формуванню у школярів дослідницького інтересу, розвитку пізнавальної активності та усвідомленню особистої причетності до культурного й природного середовища.

Одним із ефективних засобів реалізації зазначених завдань є проєктна діяльність, що передбачає виконання учнями різноманітних творчих і дослідницьких завдань, пов'язаних із вивченням рідного краю. Під час роботи над проєктами молодші школярі можуть збирати інформацію про історію своєї місцевості, досліджувати традиції та звичаї свого народу, знайомитися з природними особливостями регіону, створювати тематичні презентації, альбоми або колективні дослідницькі роботи. У процесі такої діяльності учні не лише поглиблюють свої знання, а й розвивають уміння працювати з інформацією, співпрацювати в групі, аргументувати власну позицію.

Не менш важливою складовою формування ціннісного ставлення до рідного краю є використання потенціалу позакласної та позашкільної діяльності. Саме у позаурочному середовищі створюються сприятливі умови для емоційно насиченого сприйняття учнями історико-культурних явищ і природних об'єктів. Проведення тематичних свят, конкурсів, виставок, творчих зустрічей, краєзнавчих вікторин, екологічних акцій та експедицій сприяє поглибленню інтересу школярів до пізнання рідного краю та формує у них відчуття причетності до життя місцевої громади (Мельник, 2021).

Значний виховний потенціал має також використання елементів народної педагогіки у процесі ознайомлення учнів із культурною спадщиною. Залучення до навчального процесу народних традицій, звичаїв, легенд, прислів'їв, обрядових пісень та інших зразків усної народної творчості допомагає створити емоційно насичене освітнє середовище, у якому дитина не лише здобуває знання, а й відчуває духовний зв'язок із культурою свого народу. Через такі форми роботи молодші школярі поступово усвідомлюють цінність історичної пам'яті та значущість культурної спадщини для розвитку суспільства.

Особливе значення у процесі формування ціннісного ставлення до рідного краю має співпраця закладу освіти з культурними та громадськими інституціями місцевої громади. Музеї, бібліотеки, культурні центри, природоохоронні установи та громадські організації можуть виступати важливими партнерами школи у реалізації краєзнавчих проєктів і просвітницьких заходів. Спільна діяльність із такими установами дозволяє розширити освітній простір учнів, сприяє поглибленню їхніх знань про культурне та природне багатство рідного краю, а також формує соціальну відповідальність і громадянську активність.

Важливим аспектом сучасного освітнього процесу є також формування у молодших школярів екологічної культури як складової ціннісного ставлення до рідного краю. Усвідомлення взаємозв'язку між діяльністю людини та станом природного середовища сприяє вихованню відповідального ставлення до природи. У цьому контексті доцільним є залучення учнів до практичних природоохоронних заходів, спостережень за станом

довкілля, участі в екологічних акціях, що формує у дітей досвід екологічно доцільної поведінки.

Водночас формування ціннісного ставлення до рідного краю передбачає розвиток у молодших школярів здатності до емоційного переживання та естетичного сприйняття навколишнього світу. Ознайомлення учнів із природними ландшафтами, архітектурними пам'ятками, творами мистецтва, пов'язаними з рідним регіоном, сприяє розвитку їхнього естетичного смаку та формуванню почуття гордості за культурні надбання свого народу.

Таким чином, комплексне використання педагогічних можливостей навчальної, позакласної та соціокультурної діяльності створює сприятливі умови для формування у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю. Системна організація такої роботи забезпечує поєднання когнітивного, емоційного та діяльнісного компонентів виховання, що сприяє гармонійному розвитку особистості дитини та становленню її громадянської свідомості (Кучеренко,2019).

Сучасні освітні тенденції акцентують увагу на необхідності формування в учнів цілісного уявлення про навколишній світ, що передбачає інтеграцію різних освітніх галузей у процесі навчання. У початковій школі такий підхід створює сприятливі умови для гармонійного поєднання навчального та виховного потенціалу освітнього процесу. Залучення краєзнавчого матеріалу до змісту навчання сприяє поглибленню пізнавального інтересу учнів, оскільки інформація, пов'язана з безпосереднім життєвим досвідом дітей, сприймається ними більш усвідомлено та емоційно.

Важливим чинником ефективності освітнього процесу є створення сприятливого освітнього середовища, яке забезпечує можливості для різнобічного розвитку особистості дитини. Освітній простір сучасної початкової школи має бути відкритим для використання різноманітних джерел інформації, зокрема наочних матеріалів, інтерактивних ресурсів, мультимедійних засобів, а також результатів власної дослідницької діяльності учнів. Такий підхід сприяє формуванню у школярів навичок роботи з інформацією, розвитку критичного мислення та здатності до творчого розв'язання пізнавальних завдань.

У контексті реалізації компетентнісного підходу особливого значення набуває формування у молодших школярів соціальної та громадянської компетентностей. Ознайомлення з історією,

культурою та традиціями рідного краю сприяє усвідомленню учнями власної культурної ідентичності та формує у них почуття відповідальності за збереження культурної та природної спадщини. Саме у процесі такого пізнання формується розуміння взаємозв'язку між особистістю та суспільством, що є важливою передумовою становлення активної громадянської позиції.

Ефективність формування ціннісних орієнтацій значною мірою залежить від педагогічної майстерності вчителя, який виступає організатором пізнавальної діяльності учнів і водночас носієм культурних та моральних цінностей. Педагог має не лише передавати знання, а й створювати умови для розвитку самостійності, ініціативності та творчого потенціалу дітей. У цьому контексті важливого значення набуває використання методів проблемного навчання, діалогічної взаємодії, колективних форм роботи, які сприяють активному залученню учнів до освітнього процесу (Іванчук,2020).

Крім того, важливим аспектом є формування емоційно-ціннісного ставлення до навчального матеріалу. Саме емоційна залученість учнів сприяє глибшому усвідомленню змісту навчання та формуванню стійкого інтересу до пізнання. Використання художнього слова, ілюстративних матеріалів, елементів мистецтва, а також прикладів із життя видатних особистостей рідного краю допомагає зробити освітній процес більш змістовним і наближеним до життєвого досвіду дітей.

Важливо також враховувати індивідуальні особливості молодших школярів, їхні інтереси, потреби та рівень пізнавальної активності. Диференціація навчальних завдань, використання різноманітних форм і методів роботи дає змогу створити умови для успішного залучення кожного учня до освітнього процесу. Такий підхід сприяє формуванню позитивної мотивації до навчання та розвитку впевненості у власних можливостях.

Отже, використання краєзнавчого матеріалу у навчально-виховному процесі початкової школи має значний потенціал для формування в учнів ціннісного ставлення до рідного краю, розвитку їхніх пізнавальних інтересів та становлення громадянської свідомості. Системна реалізація такого підходу сприяє не лише розширенню знань учнів про навколишній світ, а й формуванню духовно багатої, соціально активної та відповідальної особистості.

Висновки

Молодший шкільний вік є особливо сприятливим для формування ціннісного ставлення до рідного краю, адже діти активно включаються в сімейне та суспільне життя, знайомляться з господарською діяльністю та традиціями своєї місцевості. Особистісний характер засвоєння цінностей вимагає індивідуалізації виховних впливів, врахування вікових та психологічних особливостей дітей, а також комплексного підходу до їхнього розвитку. Краєзнавчий матеріал у навчально-виховному процесі виконує багатофункціональну роль: освітню, виховну, розвивальну та профорієнтаційну, сприяючи формуванню патріотизму, відповідальності, працелюбності та інших моральних якостей. Інтегрований підхід у навчанні, поєднання природничих, громадянських та історичних знань у рамках курсу «Я досліджую світ», забезпечує цілісність пізнавального досвіду, активізує інтелектуальну та творчу діяльність учнів і сприяє усвідомленню взаємозв'язку «людина – природа – суспільство». Використання сучасних педагогічних технологій — інтерактивних методів, дослідницьких завдань, екскурсій та творчих проєктів — забезпечує емоційну залученість дітей, розвиток пізнавальної активності та критичного мислення, що є ключовим для формування стійкого ціннісного ставлення до рідного краю. Соціальна та громадянська компетентності молодших школярів формуються через знайомство з культурною, історичною та природною спадщиною рідного краю, що закладає основу активної громадянської позиції та відповідального ставлення до оточення. Системність і мобільність виховної роботи дозволяють адаптувати освітній процес до змін у потребах учнів та забезпечують розвиток їхніх пізнавальних, моральних і соціальних компетентностей. Реалізація інтегрованого краєзнавчого підходу у початковій школі створює умови для формування цілісної, духовно багатої та соціально відповідальної особистості, здатної усвідомлено сприймати і цінувати своє рідне середовище та культурну спадщину.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бондаренко, Т. В. (2020). Розвиток моральних цінностей молодших школярів через краєзнавчу діяльність. Вісник педагогічних наук, 2, 112-124.
2. Браже, Т. (2019). Формування локальної історичної свідомості у дітей молодшого шкільного віку. Європейський журнал освітніх досліджень, 6(4), 88-102.
3. Грушевський, М. (1999). Історія України-Руси. Київ: Либідь, Т. 1, 512.
4. Дяченко, Н. П. (2018). Інтерактивні методи навчання у формуванні ціннісного ставлення до рідного краю. Науковий вісник Педагогічного університету, 25, 58-67.
5. Іванчук, М. В. (2020). Інтегративний підхід у навчанні початкової школи: теорія та практика. Київ: Освітянський центр, 240.
6. Климчук, О. В. (2022). Екологічне виховання молодших школярів у контексті краєзнавчої роботи. Наукові записки Черкаського університету, 19, 34-46.
7. Ковалевський, Д., & Юсов, Б. (2001). Уроки мистецтва в початковій школі. Київ: Либідь, 320.
8. Кучеренко, Л. М. (2019). Використання інтеграції освітніх галузей у формуванні ціннісного ставлення до рідного краю. Освітня наука і практика, 8, 45-56.
9. Масол, М. (2021). Інтегративні методи в початковій освіті: український досвід. Журнал педагогічних інновацій, 9(2), 45-59.
10. Мельник, І. С. (2021). Інноваційні підходи до організації краєзнавчої діяльності в початковій школі. Освітянський альманах, 7, 101-115.
11. Русова, С. (2010). Народна освіта і краєзнавство в початковій школі. Харків: Фоліо, 200.
12. Савченко, О. Я. (2002). Дидактика початкової школи: Підручник. Київ: Генеза, 368.
13. Савченко, О. Я., & Петренко, І. В. (2021). Краєзнавство та формування патріотизму в молодших школярів. Журнал сучасної педагогіки, 13, 77-90.
14. Сухаревська, О. В. (2022). Розвиток ціннісного ставлення до рідного краю у молодших школярів. Науковий вісник Чернівецького університету, 14, 123-134.

15. Сухомлинський, В. О. (2005). Серце віддаю дітям. Київ: Радянська школа, 456.
16. Ушинський, К. Д. (1996). Педагогічні твори: у 2 т. Київ: Освіта, Т. 1, 480.
17. Фоменко, В. П. (2018). Краєзнавство в системі початкової освіти: методичні аспекти. Харків: Ранок, 192.

Оксана ГОРДІЙЧУК, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна
ORCID: 0000-0002-3298-9533

ПРОФЕСІЯ АСИСТЕНТА УЧИТЕЛЯ МІЖ ЗАПИТОМ І ВИКЛИКОМ: АНАЛІТИКА І ПЕРСПЕКТИВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В УМОВАХ ДЕФІЦИТУ КАДРІВ

У статті здійснено комплексний аналіз професії асистента учителя в умовах розвитку інклюзивної освіти та зростання кадрового дефіциту в закладах загальної середньої освіти України. Обґрунтовано ключову роль асистента вчителя як повноцінного члена педагогічної команди, що забезпечує доступність, індивідуалізацію та якість освітнього процесу для учнів з особливими освітніми потребами. Проаналізовано національну нормативно-правову базу та сучасні наукові підходи вітчизняних і зарубіжних дослідників до визначення функцій, ролей і компетентностей асистента учителя. Представлено результати емпіричного дослідження професійних запитів, рівня готовності та освітніх потреб асистентів учителів, отримані шляхом анкетування. Визначено ключові виклики професійної підготовки асистентів, зокрема розрив між теорією і практикою та недостатню системність формування інклюзивних компетентностей. Обґрунтовано доцільність наскрізного методичного й практико-орієнтованого підсилення підготовки здобувачів спеціальності А3 «Початкова освіта» як основного кадрового резерву асистентів учителя. Представлено досвід реалізації програми неформальної освіти, спрямованої на розвиток педагогіки партнерства та професійної рефлексії асистентів учителів, як ефективної відповіді на сучасні освітні виклики.

The article provides a comprehensive analysis of the profession of a teacher assistant in the context of the development of inclusive education and the growing staff shortage in general

secondary education institutions in Ukraine. The key role of the teacher assistant as a full member of the pedagogical team is substantiated, ensuring accessibility, individualization, and the quality of the educational process for students with special educational needs. The national regulatory and legal framework as well as contemporary scientific approaches of domestic and foreign researchers to defining the functions, roles, and competencies of the teacher assistant are analyzed. The results of an empirical study of professional demands, levels of readiness, and educational needs of teacher assistants obtained through a questionnaire survey are presented. The key challenges of professional training of teacher assistants are identified, in particular the gap between theory and practice and the insufficient systematic development of inclusive competencies. The expediency of comprehensive methodological and practice-oriented strengthening of the training of students majoring in A3 "Primary Education" as the main personnel reserve of teacher assistants is substantiated. The experience of implementing a non-formal education program aimed at developing partnership pedagogy and professional reflection of teacher assistants is presented as an effective response to contemporary educational challenges.

Вступ

Актуальність професії асистента учителя в сучасній українській освіті зумовлена стрімкими трансформаціями освітнього середовища, що включають поширення інклюзивного навчання, підвищення вимог до якості освітніх послуг та зростання кількості дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО). Зростаючий запит на компетентних фахівців, здатних підтримувати інклюзивний процес, визначає нагальну потребу у системній професійній підготовці асистентів учителів.

Розвиток інклюзивної освіти в Україні потребує не лише нормативного врегулювання, але й практичної готовності кадрів забезпечувати ефективну взаємодію з дітьми з ООП, педагогами та родинами.

Асистент учителя відіграє ключову роль у реалізації інклюзивного освітнього процесу, виступаючи посередником між педагогічною теорією та практичними потребами учнів з

особливими освітніми потребами (ООП). Його діяльність спрямована на забезпечення доступності освіти, адаптацію освітніх завдань, організацію підтримки соціальної інтеграції та ефективну взаємодію з учителем, учнями та батьками.

У світлі ключової ролі асистента учителя в інклюзивному освітньому процесі та існуючих викликів у професійній підготовці, доцільно розглянути його нормативно закріплену роль та сучасні функції в Україні, що й буде предметом аналізу у Розділі 1.

1. Асистент учителя в системі інклюзивної освіти: нормативні засади, професійна роль і сучасні виклики

У цьому розділі розглядаються нормативно-правові основи та професійна роль асистента вчителя, а також ключові виклики його діяльності в умовах інклюзивної освіти, з особливою увагою до поєднання теоретичних засад та аналітики професійних потреб і освітніх очікувань фахівців цієї категорії.

Так, Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-IX визначає загальні правові засади забезпечення доступності освіти для всіх учнів, включно з дітьми з ООП (Закон України, 2020).

Постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 № 957 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» визначає функції педагогічної команди та чітко окреслює роль асистента вчителя у створенні безпечного, доступного та підтримуючого освітнього середовища (Постанова, 2021).

Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та операційний план заходів на 2024–2026 роки (затверджені постановою від 07.06.2024 № 527-р) окреслюють пріоритети розвитку системи інклюзивної освіти, зокрема підготовку та професійну діяльність асистента як ключового учасника педагогічної команди, здатного реалізовувати сучасні принципи інклюзії в освітньому процесі (Національна стратегія, 2024).

Лист Міністерства освіти і науки України № 6/679-24 від 03.09.2024 «Про організацію освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами у 2025–2026 н. р.» визначає конкретні

механізми та методики взаємодії асистента з учителем і учнями, регламентує його участь у розробці індивідуальних програм розвитку та супроводу дітей з ООП у межах класу та закладу освіти (Лист Міністерства, 2024).

Таким чином, діяльність асистента вчителя є інтегральною складовою реалізації принципів інклюзивної освіти, поєднуючи теоретичну підготовку, нормативні вимоги та практичні завдання, що сприяє ефективному навчальному процесу та забезпечує рівний доступ до освіти для всіх учнів.

Стан проблематики професійної підготовки асистента учителя в умовах дефіциту кадрів нами досліджено у працях українських та зарубіжних вчених і практиків.

Автором інклюзивної дидактики в Україні, ми вважаємо вчену З. М. Шевців. В її працях акцентовано, що фахівець інклюзії є не тільки «помічником», а фахівцем із важливою соціально-педагогічною роллю, яка вимагає відповідних компетенцій і моральних якостей.

Однак, у наукових текстах З. М. Шевців не завжди прямо використовується термін «асистент вчителя». Вчена говорить про «фахівця з інклюзивної освіти», «вчителя інклюзивного навчання», «майбутнього вчителя початкової школи, підготовленого до інклюзивного середовища».

А це означає, що підготовка педагогів для інклюзивних класів має базуватися не лише на техніках навчання, а на «...гуманістичних засадах професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі...» (Шевців, 2019), на цінностях, зокрема: повазі до дитини, розумінні її особливостей, емпатії, готовності підтримати кожного.

Українська дослідниця Л. В. Козак акцентує на нормативно-правових аспектах та сучасних моделях підготовки, однак вітчизняні дослідження переважно описові та локальні, що підкреслює необхідність системного аналізу кадрового забезпечення та практичних компетентностей асистентів учителів (Козак, 2014).

Як підкреслює Т. В. Яковишина (2025), асистент учителя виступає повноцінним учасником освітнього процесу, а не другорядною допоміжною ланкою. Дослідниця наголошує, що саме діяльність асистента значною мірою визначає результативність

інклюзивної практики та успішність навчання дітей з когнітивними порушеннями (Яковишина, 2025).

Подібну позицію розвиває М. І. Кляп, акцентуючи на особистісно орієнтованому характері професійної взаємодії між асистентом і дитиною. Науковець зазначає, що асистент учителя має виконувати роль наставника, вихователя та друга, забезпечуючи психологічну підтримку, сприяючи адаптації учня та формуючи сприятливі умови для його освітнього й соціального розвитку (Кляп, 2018).

Таким чином, узагальнення наукових міркувань вітчизняної науки і практики дозволяють стверджувати, що функції асистента вчителя в інклюзивній освіті виходять за межі суто організаційної допомоги. Це багатопрофільна діяльність, спрямована на педагогічний супровід, емоційну підтримку та створення умов для повноцінної участі кожної дитини в освітньому процесі.

Наразі, здійснимо аналіз зарубіжної науки щодо ролі асистента вчителя, teaching assistants (TA).

Так, Sharma та Salend у своїй статті «Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research» провели систематичний аналіз досліджень англомовної наукової літератури, присвячених ролі teaching assistants (TA) в інклюзивних класах. Автори висвітлюють, що TAs виконують широкий спектр функцій: від підтримки навчального процесу до управління класом і соціалізації і при цьому часто беруть на себе істотну інструктивну та педагогічну відповідальність, особливо у випадку, коли ролі не формалізовані та бракує координації з учителями. Вони зауважують, що «…у разі недостатньо чітких професійних ролей, обмеженої комунікації та відсутності належного навчання і співпраці між вчителями й асистентами, TAs можуть надавати окреме інструктивне навчання, що фактично підриває інклюзію, навчання, соціалізацію й незалежність учнів з інвалідністю» (Sharma, U., & Salend, S. J., 2016). Таким чином, автори підкреслюють, що успішність інклюзивної практики значною мірою залежить від чіткої ролі, підготовки, співпраці та супроводу з боку педагогічної спільноти.

Зокрема, Julie Radford, Paula Bosanquet, Rob Webster та Peter Blatchford у праці «Scaffolding learning for independence:

Clarifying teacher and teaching assistant roles for children with special educational needs» пропонують концепцію scaffolding як основу ефективної діяльності teaching assistants у класах із дітьми, які мають особливі освітні потреби (SEN).

На основі аналізу численних дидактичних взаємодій у школах з математики та грамотності, вони виокремлюють три ключові функції ТА: «підтримка (support), що допомагає утримати увагу та мотивацію учня, корекційна функція (repair), що допомагає відновити розуміння, коли дитина стикається з труднощами і евристична (heuristic), що стимулює розвиток власних стратегій навчання і самостійності» (Radford, J., Bosanquet, P., Webster, R., & Blatchford, P. , 2015).

Такий підхід дає змогу TAs не просто «допомагати», а сприяти поступовому закріпленню самостійного навчання, знижуючи залежність учня від дорослого й підтримуючи розвиток його компетенцій.

В оглядовому дослідженні Jan Viktorin (2018) «Teacher Assistant in the Inclusive School Environment» автор аналізує роль ТА в системі інклюзивної школи, підкреслюючи як потенційні переваги, так і ризики такого залучення. Автор зауважує, що при правильному застосуванні TAs можуть сприяти розвитку незалежності учнів з особливими освітніми потребами, однак «якщо їх використовують неправильно, їх підтримка може призвести до соціальної ізоляції цих учнів» (Viktorin, J., 2018). Таким чином, Jan Viktorin наголошує на необхідності чіткого визначення ролей, підготовки й професійної інтеграції ТА, щоб уникнути небажаних ефектів і забезпечити дійсне включення та соціалізацію дитини у загальному освітньому середовищі.

Отже, проаналізовані зарубіжні дослідження демонструють, що роль асистента вчителя (ТА) в інклюзивному освітньому середовищі далеко не вторинна. Радше – це професійна, багатовимірна функція, яка може мати критичне значення для академічного, соціального та особистісного розвитку дітей з ООП, за умови, що: роль ТА чітко визначена й інтегрована в педагогічний процес; ТА має достатню підготовку; його/її діяльність будується за теоретично обґрунтованою моделлю (наприклад, scaffolding); існує координація та співпраця між учителем, асистентом і, за потреби - іншими фахівцями. Ці положення можуть слугувати науковим підґрунтям для

обґрунтування ролі асистента вчителя як ключового елементу інклюзивної системи освіти.

Понятійно-категоріальний дефініції «асистент вчителя» також потребує чіткої конкретизації у рамках публікації.

Історично роль асистента учителя формувалася в контексті розвитку інклюзивної освіти та спеціальної педагогіки. У США та Європі ця професія виникла в середині XX століття як відповідь на потребу у персональній підтримці учнів з ООП (Giangreco, 2010). В Україні процес формування професії асистента учителя розпочався у 2000-х роках із прийняттям законодавчих актів щодо інклюзивної освіти та інтеграції дітей з особливими потребами в ЗЗСО З часом роль асистента трансформувалася від допоміжної до професійно автономної функції, що включає педагогічну, психологічну та організаційну компетентність.

Інституційний підхід у визначенні ключового поняття, відповідно до організаційних засад і методичних рекомендацій МОН, підкреслює, що: «Асистент учителя – штатна особа в закладі освіти, призначена для супроводу інклюзивного навчання; виконує обов'язки з підтримки виконання навчальних програм, організації доступного освітнього середовища, взаємодії з учителем, фахівцями та родиною, при цьому не замінюючи вчителя у розробці навчальних цілей» (Міністерство освіти і науки України, 2020).

Згідно Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти (Постанова Кабінету Міністрів України №957 від 15 вересня 2021 р.): «*асистент учителя* є педагогічним працівником, який забезпечує індивідуальний супровід дитини з особливими освітніми потребами у процесі навчання, бере участь у розробленні та реалізації адаптованих або модифікованих освітніх програм, сприяє комунікації між усіма учасниками освітнього процесу, підтримує розвиток соціальних навичок учнів та формує сприятливе інклюзивне освітнє середовище» (Кабінет Міністрів України, 2021).

За А. А. Колупаєвою: «асистент учителя – педагогічний працівник, який у складі педагогічної команди забезпечує соціально-педагогічний супровід учнів з особливими освітніми потребами: допомагає вчителю адаптувати навчальні завдання і середовище, реалізує індивідуальні рекомендації, підтримує навчальну та соціальну інтеграцію учня в загальному класі.

Асистент діє під керівництвом учителя й виконує функції, спрямовані на доступність навчання та створення безпечного середовища для розвитку дитини» (Колупаєва, Коваль, Компанець, Квітка, & Лапін, 2019, с. 45).

За тлумаченням зарубіжних авторів Michael F., Giangreco: «асистент учителя / paraprofessional (teacher assistant) – освітній працівник, який надає індивідуальну або групову допомогу учням у межах класу під керівництвом сертифікованого вчителя; основна мета – підтримка навчання, включення і безпечної участі учня в шкільному житті (Giangreco, 2010).

З позиції інклюзивної педагогіки, асистент учителя – це ресурс для підтримки інклюзивного освітнього процесу, який повинен працювати так, щоб сприяти педагогічним змінам у класі, а не лише коригувати поведінку чи виконувати окремі функції для окремих учнів. Florian, L підкреслює, що: «роль асистента вчителя має бути інтегрована у колективну педагогічну стратегію, орієнтовану на доступність та прогрес усіх учнів» (Florian, 2014).

Отже, українські джерела (Колупаєва, МОН) акцентують на *нормативній ролі асистента, командній роботі та адаптації навчання.* Зарубіжні автори (Giangreco, Florian) зосереджуються на тому, що асистент учителя є *ресурсом інклюзивної педагогіки, який має підтримувати, але не замінювати вчителя.*

Надалі, здійснимо дослідження місця «професії, що – на часі» (за авторською метафорою), в сучасних освітніх стандартах і кадровій політиці.

Так, посада асистента вчителя передбачена Типовими штатними нормативами закладів загальної середньої освіти *(Наказ МОН України від 06.12.2010 № 1205)* та включена в Класифікатор професій *(Наказ Держспоживстандарту від 28.07.2010 №327).* Однак, задля професійної підготовки офіційного окремого шифру спеціальності «асистент учителя» до нині в єдиному Державному класифікаторі спеціальностей вищої освіти не існує *(МОН України, 2010), (Держспоживстандарт України, 2010).* Професійна підготовка асистента учителя в Україні зазвичай відбувається в межах педагогічних програм, наприклад: спеціальність «Початкова освіта» (код А3) або інші педагогічні спеціальності. Для працюючих асистентів учителів є

типова програма підвищення кваліфікації (Наказ МОН № 981 від 13.09.2021).

Підвищена актуальність проблематики професії асистента вчителя визначається інтенсивними трансформаціями освітнього середовища та посиленням суспільного запиту на фахівців, спроможних ефективно забезпечувати інклюзивний та якісний освітній процес.

Насамперед, якісний інклюзивний освітній процес ґрунтується на визнанні унікальності кожної дитини та створенні умов, за яких усі учні можуть максимально реалізувати свій потенціал. Він передбачає адаптацію освітнього середовища, методик і матеріалів так, щоб вони були доступними для дітей з різними освітніми потребами, як особливими, так і нормотиповими. У центрі такого процесу стоїть індивідуалізація навчання, підтримка позитивного психологічного клімату та забезпечення необхідних ресурсів, включно з асистентами учителів, фахівцями мультидисциплінарної команди та сучасними технологіями. Усе це сприяє створенню рівних можливостей, розвитку навчальної мотивації та формуванню впевненості в себе.

Водночас якісний інклюзивний процес стосується формування культури взаємоповаги, співпраці та прийняття у всій школі. Коли учні працюють у середовищі, де різноманітність сприймається як цінність, вони вчаться взаємодіяти, допомагати одне одному та розвивати соціально-емоційні навички. Учителі й асистенти стають фасилітаторами цього середовища, моделюючи емпатійні взаємини й забезпечуючи підтримку в складних ситуаціях. Такий підхід не лише підвищує академічні результати, а й сприяє гармонійному особистісному розвитку всіх учасників освітнього процесу.

В умовах воєнного часу, зростання кількості дітей з освітніми втратами й психоемоційними труднощами, а також загального кадрового дефіциту питання якісної підготовки та методичного супроводу асистентів учителя набуває особливої ваги та стратегічної значущості для всієї системи освіти.

Не менш важливим є те, що сучасні запити шкіл висувають нові вимоги до компетентностей асистента: від розуміння інклюзивних практик і володіння технологіями підтримки до здатності працювати в мультидисциплінарній команді та управляти

емоційно складними ситуаціями. Асистент учителя сьогодні має бути не просто помічником у класі, а фахівцем, який глибоко орієнтується в педагогічних підходах, здатний адаптувати навчальні матеріали й допомагати створювати освітнє середовище, комфортне для кожної дитини. Це вимагає постійного навчання, професійного розвитку та відкритості до нових викликів.

Окрім того, асистентам учителів необхідно розвивати високий рівень комунікаційних умінь, адже саме вони часто виступають посередниками між учнями, учителями, батьками та іншими фахівцями. Уміння вести діалог, узгоджувати спільні дії, підтримувати позитивну атмосферу в класі та сприяти розв'язанню конфліктів стають фундаментальною частиною їхньої роботи. Завдяки цьому мультидисциплінарні команди можуть працювати більш узгоджено, а процес підтримки учнів, в такому разі, зможе бути системним і ефективним.

Важливо й те, що асистенти учителів дедалі частіше опиняються в ситуаціях підвищеної емоційної напруги, пов'язаних із поведінковими чи соціально-емоційними труднощами дітей. Тому здатність управляти власними емоціями, зберігати спокій, працювати етично та підходити до проблем з емпатією – є ключовими аспектами професійної стійкості.

Високий рівень емоційної компетентності допомагає педагогам цієї категорії не лише ефективніше реагувати на складні ситуації, а й підтримувати психоемоційне благополуччя учнів, що є невід'ємним елементом інклюзивного навчання.

За останні роки в Україні спостерігається зростання кількості учнів з ООП у закладах освіти, що прямо впливає на попит у фахівцях. Так, інклюзивне навчання 1700 дітей з ООП штатно підтримують лише 1350 асистентів учителів, що свідчить про нестачу ще 400 претендентів на вакантні ставки. Ці та інші тенденції свідчать про критичну необхідність стратегічного планування підготовки кадрів.

Таким чином, нами було здійснено вивчення професійних запитів, потреб, очікувань та готовності до професійно-педагогічної діяльності спільноти асистентів учителів м.Чернівці та слухачів курсів підвищення кваліфікації на Українській аавтентичній платформі «ВІП.ОСВІТА» за допомогою опитувальника https://forms.gle/q95azsfNvYLhu5p68.

Ініціатива мала на меті не лише почути думку представників професійної спільноти про їх рівень професійної готовності, а й залучити до спільного планування змісту та форматів майбутніх неформальних освітніх заходів.

Професійна спільнота асистентів учителів, за нашими міркуваннями, це об'єднання фахівців, які підтримують учителів у створенні інклюзивного, комфортного та ефективного освітнього середовища. Вона сприяє обміну досвідом, спільному пошуку рішень для роботи з учнями з різними освітніми потребами, розвитку професійних компетентностей і взаємопідтримці. Такі спільноти допомагають педагогам цієї категорії залишатися в курсі сучасних методик, отримувати поради колег і підвищувати якість своєї роботи, що в результаті позитивно впливає на навчання й розвиток дітей.

Аналітика запитів опитаних респондентів є наступною.

За результатами опитування про педагогічний стаж *(рис.1.),* було виявлено, що більшість опитаних асистентів учителів мають невеликий досвід роботи, що свідчить про відносну молодість професії та активне оновлення кадрів у цій сфері.



Рис.1. Аналіз показників педагогічного стажу асистентів учителя

Так, 44,8% респондентів працюють від 1 до 3 років, що вказує на стабільне формування професійного досвіду та адаптацію до вимог інклюзивної освіти. 31% мають стаж до 1 року, тобто це нові фахівці, які лише розпочинають професійну діяльність, потребують наставництва, методичної підтримки й

навчання. Частка досвідчених асистентів з 4–7 роками стажу становить лише 10,3%, а тих, хто має понад 7 років, – 13,8%. Це свідчить про обмежену кількість експертів-практиків, чий досвід може стати ресурсом для професійного розвитку колег.

Загалом дані демонструють переважання молодих фахівців у професії асистента учителя та потребу в системній підтримці їх професійного становлення, обміну досвідом у спільноті.

Аналіз результатів опитування щодо зручного формату участі в навчальних заходах продемонстрував *(рис.2.):*

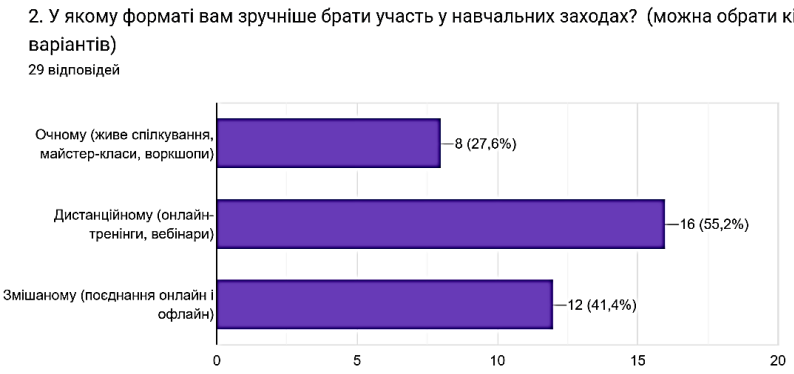


Рис.2. Результат опитування щодо зручного формату для участей асистентів учителів у навчальних заходах

За результатами, бачимо, що найбільш зручним і бажаним форматом навчання для асистентів учителів є дистанційний, його підтримали 55,2% респондентів. Це може пояснюватися гнучкістю, економією часу та можливістю поєднувати професійну діяльність із навчанням. Онлайн-формат також дає доступ до ширшого кола спікерів і ресурсів незалежно від місця проживання. Водночас 41,4% опитаних віддають перевагу змішаному формату, що поєднує онлайн- і офлайн-участь. Такий вибір свідчить про потребу у балансі між живим спілкуванням та зручністю дистанційного навчання, а також про розуміння переваг комбінованого підходу до підвищення кваліфікації. Формат очного навчання (27,6%) має меншу популярність, хоча

залишається важливим для практичних занять, майстер-класів і безпосередньої взаємодії з тренерами. Це може свідчити про зниження мотивації до тривалих виїзних заходів, але й про усвідомлену вибірковість учасників щодо змісту таких зустрічей.

Отже, сучасні тенденції показують переорієнтацію асистентів учителів на гнучкі формати професійного навчання, а саме, дистанційні та змішані. Це відкриває перспективи для розширення онлайн-платформ, інтерактивних курсів і гібридних програм підвищення кваліфікації.

Визначення зручного часу для навчання *(рис.3.)* продемонструвало наступне:

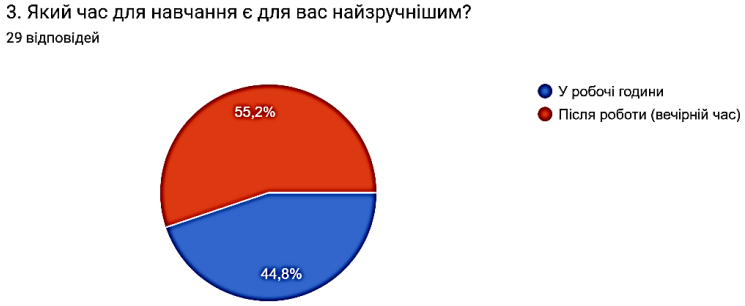


Рис.3. Визначення зручного часу для навчання

Так, більшість респондентів (55,2%) зазначили, що найзручнішим часом для навчання є робочі години. Така тенденція свідчить про те, що асистенти учителів сприймають професійне навчання як складову своєї трудової діяльності, а не як додаткове навантаження. Це також може свідчити про потребу у підтримці адміністрацій закладів освіти в організації умов для навчання без порушення робочого графіка. Разом із тим 44,8% учасників віддають перевагу вечірньому навчанню після роботи, що говорить про високу мотивацію до саморозвитку і готовність інвестувати власний час у підвищення професійної компетентності. Такий результат також демонструє гнучкість і різноманітність особистих обставин учасників освітнього процесу.

Отже, задля ефективної організації навчальних заходів доцільно враховувати обидві тенденції – планувати частину

навчань у робочий час (за погодженням з адміністрацією) та залишати можливість для участі у вечірніх заходах, забезпечуючи гнучкий вибір для учасників.

Далі, ми цікавилися потребами в найактуальніших тематиках для асистентів учителів *(рис.4.)*.



Рис.4. Вивчення найактуальніших тематик для асистентів учителів

Результати опитування продемонстрували широкий спектр запитів асистентів учителів, однак простежуються чіткі пріоритети у виборі тем, пов'язаних із практичним супроводом дітей з ООП та вдосконаленням професійної діяльності. Найвищий рівень зацікавленості (55,2%) мають теми, пов'язані з педагогічними технологіями інклюзивного навчання. Це свідчить про запит на сучасні методики, технологічні інструменти та практичні кейси, які допомагають ефективно організовувати навчальний процес у класі з різними освітніми потребами. Сучасні підходи педагогічного супроводу учнів з ООП (48,3%) та теми партнерської педагогіки з класоводом і предметниками (44,8%) демонструють прагнення асистентів до поглиблення ролі в командній роботі, підвищення педагогічної майстерності й ефективності взаємодії з колегами. Значна увага приділяється роботі з дітьми з інтелектуальними освітніми труднощами (41,4%), корекції поведінкових проявів (44,8%) та профілактиці емоційного вигорання (44,8%) — ці напрями

відображають реальні професійні виклики, із якими асистенти стикаються щоденно. Менше запитів отримали теми, пов'язані з документацією (34,5%), взаємодією в команді супроводу (27,6%), професійним спостереженням за дитиною (27,6%), використанням візуальної підтримки, соціальних історій і сенсорних стратегій (21,1%), та комунікацією з батьками (17,2%). Це може свідчити, що ці аспекти або вже опановані, або сприймаються як другорядні порівняно з безпосередньою роботою з дитиною.

У цілому, асистенти учителів виявляють високу зацікавленість у практико орієнтованих темах, що допомагають удосконалювати роботу з учнями з ООП, запобігати професійному вигоранню та налагоджувати партнерські взаємини в педагогічному колективі. Результати опитування доцільно врахувати під час планування практичних технологій інклюзивного навчання, педагогічної взаємодії та психоемоційної підтримки фахівців.

Аналіз результатів опитування щодо форматів навчання, які найбільше імпонують респондентам продемонстрував *(рис.5)*.

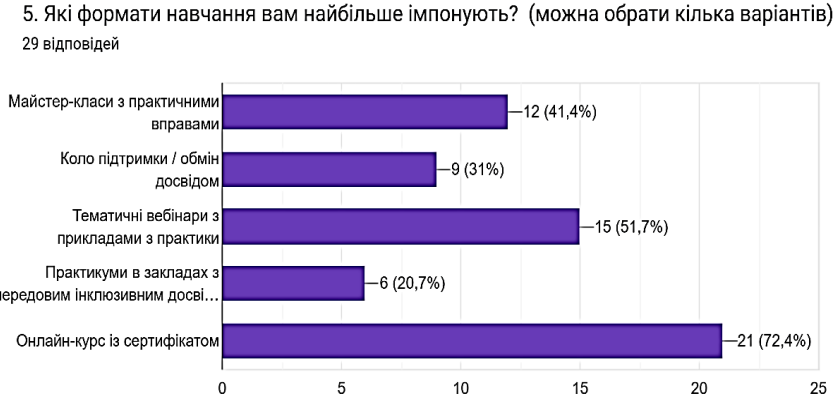


Рис.5. Результати опитування щодо форматів навчання, які найбільше імпонують респондентам

Загалом, варто відзначити прагнення асистентів учителів до практико-орієнтованого, гнучкого та результативного навчання, яке поєднує зручність, прикладність і можливість офіційного

підтвердження здобутих компетентностей. Найпопулярнішим форматом є онлайн-курс із сертифікатом (72,4%). Такий вибір демонструє запит на структуроване дистанційне навчання, що дозволяє навчатись у зручному темпі та отримувати офіційне визнання результатів (сертифікат). Це підтверджує загальну тенденцію до цифровізації професійного розвитку. Друге місце посіли тематичні вебінари з прикладами з практики (51,7%), що свідчить про інтерес до реальних кейсів, практичних прикладів та досвіду колег. Такий формат дозволяє отримувати швидку та актуальну інформацію без відриву від роботи. Майстер-класи з практичними вправами (41,4%) залишаються затребуваними серед тих, хто віддає перевагу живому або інтерактивному навчанню, яке передбачає безпосередню участь, відпрацювання навичок і практичну взаємодію з тренером. Коло підтримки/обмін досвідом (31%) виявилося помірно популярним. Це свідчить, що хоча асистенти визнають цінність взаємної підтримки, більшість все ж шукає структуровані форми навчання з чіткими результатами. Найменше голосів отримали практикуми в закладах з передовим інклюзивним досвідом (20,7%). Ймовірно, через організаційну складність та потребу у відрядженнях, хоча такі заходи залишаються цінними для поглибленого професійного занурення.

Асистенти учителів орієнтовані на гнучкі, дистанційні та практично спрямовані формати навчання, які поєднують зручність і конкретну користь. Найбільший інтерес викликають онлайн-курси з сертифікацією та тематичні вебінари з прикладами з практики. Це варто врахувати під час планування програм професійного розвитку, надаючи перевагу дистанційним, коротким і практико-орієнтованим формам, доповненим елементами взаємопідтримки спільноти.

Проаналізуємо результати опитування щодо цінності участі у заходах неформальної освіти *(рис.6.)*.

Результати засвідчують, що для асистентів учителів неформальна освіта є передусім практичним і ресурсним простором**,** який допомагає підвищувати професійну компетентність і впевненість у щоденній роботі.

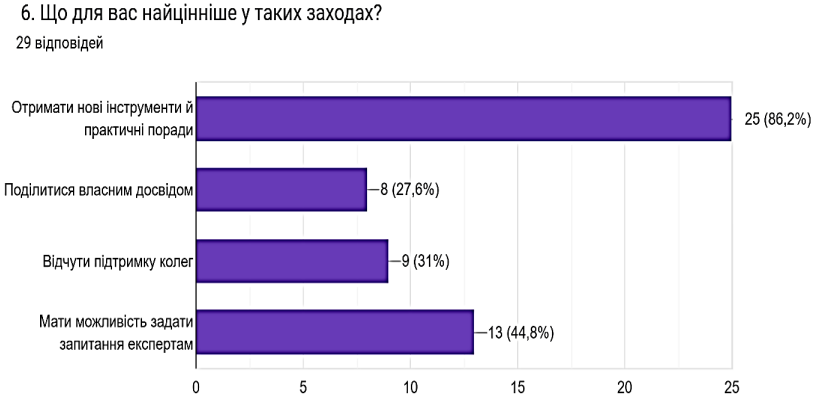


Рис.6. Про цінність від участі у заходах неформальної освіти

Переважна більшість респондентів (86,2%) зазначили, що найважливішою цінністю участі є отримання нових інструментів і практичних порад**.** Це свідчить про високу мотивацію до прикладного навчання та запит на конкретні рішення, методики, стратегії поведінки й взаємодії з дітьми з ООП**.**

Можливість задати запитання експертам (44,8%) посідає друге місце серед відповідей. Це підкреслює потребу у зворотному зв'язку, живому професійному діалозі та консультативній підтримці, що допомагає асистентам оперативно вирішувати складні робочі ситуації.

Для 31% опитаних цінним є відчуття підтримки колег, що вказує на психоемоційну складову професійного розвитку**.** Участь у таких заходах допомагає зменшити почуття ізольованості, підвищує рівень взаємопідтримки та професійної спільності.

Поділитися власним досвідом (27,6%) виявилося менш поширеною, але все ж важливою мотивацією. Це може свідчити про те, що асистенти більше орієнтовані на отримання знань, ніж на публічне представлення власних практик, хоча поступово формується й потреба у взаємообміні досвідом**.**

Асистенти учителів сприймають неформальну освіту як ефективний інструмент професійного зростання, що забезпечує

доступ до практичних знань, підтримки спільноти та експертного консультування**.** Найціннішими аспектами є практичність, доступність і можливість отримати відповіді на актуальні запитання, що варто враховувати під час розроблення програм і форматів професійного навчання.

Наступне запитання було спрямовано на сприйняття асистентом учителя себе як повноцінного члена педагогічної команди *(рис.7)*.

Дані опитування засвідчують високий рівень включеності асистентів учителів у педагогічні колективи закладів освіти. Переважна більшість респондентів (91,3%) зазначили, що відчувають себе повноцінними учасниками педагогічної команди.



Рис.7. Аналіз відповідей щодо сприйняття ролі асистента вчителя як члена педагогічної команди

Такий результат свідчить про зростання професійного визнання ролі асистента та підтверджує тенденцію до формування партнерських моделей взаємодії в освітньому процесі. Разом з тим 8,7% опитаних охарактеризували свою інтегрованість як часткову. Це може вказувати на окремі випадки недостатнього залучення асистента до планувальних процесів, нечіткого розподілу обов'язків або формального ставлення до його професійної функції окремими членами колективу. Відсутність відповідей у категорії «Ні» свідчить про відсутність системної ізольованості асистентів та підтверджує загалом сприятливий клімат співпраці в інклюзивних командах. Узагальнюючи, результати демонструють, що асистенти вчителів у

більшості випадків сприймаються як рівноправні учасники педагогічного процесу, чия діяльність є важливою для реалізації інклюзивного навчання. Водночас наявність навіть невеликої частки відповідей «частково» підкреслює необхідність подальшого посилення командної взаємодії, чіткого окреслення ролей та розвитку культури професійного партнерства в інклюзивному освітньому середовищі.

Восьме питання стосувалося усвідомленості респондентів щодо своїх професійно-значущих якостей *(рис.8.)*.

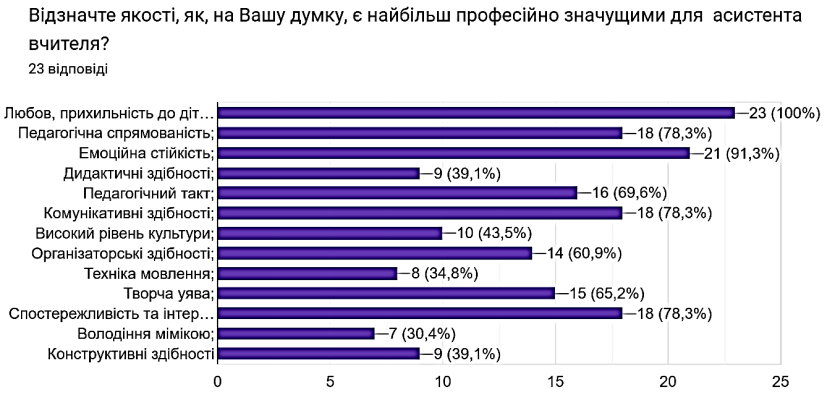


Рис.8. З'ясування усвідомленості респондентів щодо професійно-значущих якостей асистента вчителя

Отримані дані засвідчують, що асистенти вчителів добре усвідомлюють значущість особистісних та професійних якостей, необхідних для результативної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Найвищу підтримку (100%) отримала характеристика «любов і прихильність до дітей», що підкреслює гуманістичну орієнтацію професійної діяльності асистента та визнання пріоритетності дитини в освітньому процесі. Високі рівні підтримки зафіксовано також щодо таких якостей, як емоційна стійкість (91,3%), педагогічна спрямованість (78,3%), комунікативні здібності (78,3%) та спостережливість і пізнавальний інтерес до дитини (78,3%). Це свідчить про розуміння респондентами того, що результативність роботи асистента базується не лише на володінні методичним інструментарієм, а й на здатності до емпатії,

рефлексії й налагодження ефективної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу. До групи якостей із середнім рівнем значущості увійшли педагогічний такт (69,6%), творча уява (65,2%) та організаторські здібності (60,9%). Це вказує на усвідомлення важливості вміння гнучко реагувати на різні освітні ситуації, організовувати процес підтримки дітей з ООП та застосовувати креативні підходи у педагогічній діяльності. Менші показники отримали дидактичні (39,1%), конструктивні (39,1%), мовленнєві (34,8%) та мімічні (30,4%) здібності. Така тенденція може свідчити про те, що асистенти наразі приділяють менше уваги технічним і методичним аспектам роботи, акцентуючи натомість морально-етичні та комунікативні компоненти професії.

Загалом, результати опитування демонструють, що у професійному самосприйнятті асистентів учителів пріоритетними є особистісно-гуманні та емоційно-комунікативні якості, тоді як методичні компетентності розглядаються як менш значущі. Це підкреслює потребу у подальшому розвитку педагогічної майстерності, передусім, у сферах дидактики, мовленнєвої діяльності, організації освітнього процесу та творчого конструювання навчальних ситуацій.

Насамкінець, аналіз результатів оцінювання рівня готовності асистентів учителя до професійно-педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі засвідчив загалом позитивну тенденцію їхнього професійного розвитку та становлення *(рис.9).*

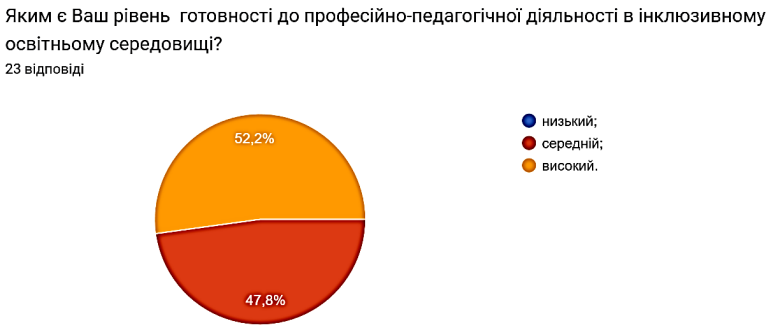


Рис.9. Оцінювання ступеня професійної готовності асистентів учителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі

Більше половини респондентів (52,5%) оцінила свій рівень готовності як високий, що свідчить про їхню впевненість у власних знаннях, практичних уміннях та психологічній готовності до ефективної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Такий результат може відображати позитивний вплив професійного досвіду, участі у навчальних заходах, підвищення кваліфікації та підтримки з боку педагогічного колективу. Майже половина опитаних (47,8%) визначила свій рівень як середній, що вказує на наявність потенціалу для подальшого професійного розвитку, зокрема у вдосконаленні практичних навичок, підвищенні емоційної стійкості, оволодінні сучасними методиками інклюзивного навчання та розвитку партнерської взаємодії. При цьому жоден із респондентів не зазначив низький рівень готовності, що демонструє загальне позитивне ставлення до власної професійної ролі та усвідомлення значущості своєї діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Таким чином, більшість асистентів учителів характеризуються достатнім або високим рівнем готовності до професійно-педагогічної діяльності, що створює сприятливі умови для ефективної реалізації інклюзивних практик і розвитку командної взаємодії в закладах освіти.

Основні виклики підготовки майбутніх фахівців зазначеної категорії, пов'язані передусім із розривом між теорією та практикою, коли студенти не мають можливості спостерігати або відпрацьовувати моделі спільного викладання. Крім того, недостатня кількість практичних модулів з адаптації завдань, ведення індивідуальних програм розвитку (ІПР) та використання інклюзивних технологій обмежує їхню готовність до реальної роботи. Значною проблемою є також відсутність системної підготовки до командної взаємодії, яка є ключовим елементом діяльності асистента учителя.

В умовах браку системної підготовки до командної взаємодії та зростаючих вимог до інклюзивного навчання особливо важливо дослідити, як формується професійна компетентність асистентів учителя. Наступний розділ нашої публікації буде присвячено практикам формальної й неформальної освіти, які забезпечують ефективну підготовку цих фахівців.

2. Професійна підготовка асистента вчителя: результати емпіричного дослідження та практики формальної й неформальної освіти

Сучасні трансформації системи загальної середньої освіти України, зокрема широке впровадження інклюзивного навчання, компетентнісних підходів та індивідуалізації освітніх траєкторій, зумовлюють потребу в оновленні підходів до підготовки педагогічних кадрів. Особливо актуальним є питання якісної підготовки асистентів учителя, які сьогодні виступають ключовими фахівцями, відповідальними за організацію підтримки учнів з різними освітніми потребами та забезпечення успішного функціонування інклюзивних класів. У зв'язку з цим постає потреба у переосмисленні ролі освітньої програми спеціальності А3 «Початкова освіта», що традиційно готує вчителів, але реальна практика шкіл демонструє: саме в межах цієї спеціальності формується основний кадровий резерв асистентів учителя.

У державному класифікаторі спеціальностей вищої освіти станом на 2025 рік не передбачено окремого шифру спеціальності «Асистент учителя». Це означає, що нормативне поле фактично делегує університетам відповідальність інтегрувати підготовку асистентів у вже наявні освітні програми. Водночас відсутність спеціалізованої програми створює ризики неповноти, фрагментарності та недостатньої цілеспрямованості підготовки.

На практиці це призводить до ситуації, коли кафедра педагогіки та методики початкової освіти, попри реальну потребу системи освіти, фактично не готує повноцінних асистентів учителя, а здобувачі змушені здобувати необхідні компетентності вже безпосередньо на робочому місці. Це знижує якість освітнього середовища, збільшує навантаження на школи та педагогів, породжує нерівність у доступі дітей до кваліфікованої підтримки.

Вважаємо, особливої актуальності набуває питання наскрізного методичного підсилення дисциплін та розширення практико зорієнтованої підготовки у межах спеціальності А3 «Початкова освіта». Такий підхід дозволить сформувати у здобувачів комплекс професійних компетентностей асистента учителя, що відповідають сучасним нормативним вимогам, педагогічним викликам та очікуванням ринку праці.

Відповідно до засад Нової української школи, асистент учителя перестає бути лише додатковою допоміжною посадою. Сучасний асистент є активним учасником педагогічної взаємодії, партнером учителя та учня, учасником командної роботи з фахівцями психолого-педагогічного супроводу та координатором процесу індивідуалізації освіти. Він виконує функції адаптації та модифікації навчальних матеріалів, спостереження за динамікою освітніх досягнень, організації підтримки дітей з особливими освітніми потребами (ООП), налагодження комунікації з батьками, забезпечення психолого-педагогічного комфорту та моніторингу потреб учнів.

Такий багатогранний функціонал вимагає від здобувача значно ширших компетентностей, ніж ті, що охоплює базовий цикл підготовки вчителя початкових класів. У зв'язку з цим дисципліни освітньої програми мають бути переглянуті в напрямі посилення інклюзивного, методичного та практичного компонентів.

Офіційне відсутність спеціальності «Асистент учителя» у класифікаторі спеціальностей не усуває потреби в таких фахівцях, а навпаки, актуалізує їх підготовку в межах суміжних галузей. У цьому контексті підготовка майбутнього асистента має:

- здійснюватися в межах педагогічних спеціальностей (зокрема А3 «Початкова освіта»);
- бути системно інтегрованою у зміст освітньої програми;
- включати спеціалізовані компетентності, які виходять за межі класичної підготовки вчителя.

Міжнародні та національні тенденції в освіті (інклюзивність, підтримка різноманітності учнівства, створення бар'єрного доступного освітнього середовища) прямо вимагають від закладів вищої освіти перегляду змісту освітніх програм та підсилення практичної компоненти.

Сучасний асистент учителя повинен глибоко володіти питаннями:

- адаптації навчальних матеріалів відповідно до особливих освітніх потреб;
- організації навчання у різнорівневих класах;
- використання сучасних методик диференціації та індивідуалізації;
- розроблення елементів індивідуальних освітніх траєкторій;
- роботи у команді психолого-педагогічного супроводу;

- корекційно-розвиткової підтримки учнів;
- створення безпечного та інклюзивного середовища.

Ці компетентності не можуть бути сформовані епізодично. Вони потребують саме наскрізності: від перших курсів і до завершення навчання. Це передбачає введення нових модулів, оновлення робочих програм, включення методичних кейсів, симуляцій, роботи з реальними освітніми ситуаціями.

Практична підготовка є ключовим елементом підготовки майбутнього асистента учителя, оскільки саме вона дає змогу перетворити теоретичні знання на реальні навички педагогічної взаємодії. З огляду на специфіку діяльності асистента, практика має бути:

- орієнтованою на реальні ситуації інклюзивних класів;
- інтегрованою з методичними дисциплінами;
- поступовою: від спостережень до активного супроводу учнів.

Важливо, щоб мікропрактики, тренінги, майстерні, наставницькі формати та навчально-виробнича практика створювали єдину траєкторію професійного розвитку. Саме така траєкторія дозволить здобувачу усвідомити свою професійну роль, оволодіти системою інклюзивних підходів і стати компетентним фахівцем відразу після працевлаштування.

Одним із ключових трендів сучасної освіти є зміщення акценту з фронтального викладання на індивідуалізовані та інтерактивні форми, де роль асистента істотно підсилюється. Серед актуальних викликів:

- стрімке зростання кількості інклюзивних класів;
- потреба у формуванні м'яких навичок (soft skills);
- робота в умовах високої різнорівневості учнів;
- зростання кількості дітей із порушеннями уваги, саморегуляції, поведінки;
- потреба у цифрових компетентностях у змішаному та дистанційному навчанні.

У цих умовах високо підготовлений асистент учителя стає не просто допоміжним працівником, а невід'ємною частиною освітньої команди, що забезпечує якість освіти.

Заклад вищої освіти, який готує фахівців спеціальності А3 «Початкова освіта», несе відповідальність перед суспільством, школами та батьками за якість підготовки майбутніх працівників освіти.

У межах чинних національних стандартів ЗВО мають можливість адаптувати освітні програми, розширювати їхній зміст та вводити спеціалізовані компоненти, необхідні ринку праці.

Підсилення підготовки асистентів учителя в межах спеціальності А3 сприятиме:

- підвищенню престижності спеціальності;
- зростанню довіри з боку роботодавців;
- зміцненню позицій факультету/кафедри в педагогічній спільноті;
- формуванню конкурентоспроможної освітньої програми, що відповідає реальним потребам шкіл.

Комплексний аналіз нормативних передумов, соціальних викликів, запитів освітньої практики та сучасних тенденцій розвитку інклюзивної освіти засвідчує: необхідність наскрізного методичного та практичного підсилення підготовки здобувачів спеціальності А3 «Початкова освіта» є об'єктивною, невідкладною та стратегічно важливою.

Запровадження таких змін дозволить:

- усунути існуючий розрив між потребами шкіл та підготовкою здобувачів;
- забезпечити реальну готовність випускників виконувати функції асистента учителя;
- сформувати якісну доказову базу для модернізації освітньої програми;
- підвищити ефективність інклюзивної та індивідуалізованої освіти;
- посилити науково-методичний потенціал кафедри педагогіки та методики початкової освіти.

Таким чином, структурне оновлення програмної підготовки є не лише педагогічною потребою, але й важливою умовою розвитку сучасної школи, її відповідності європейським стандартам та забезпечення рівних можливостей для кожної дитини.

Перспективою оновлення освітніх програм, вважаємо, має стати запровадження на спеціальності А3 «Початкова освіта» вибіркового курсу «Організація діяльності асистента вчителя у початковій школі» задля формування практичної інклюзивної компетентності майбутнього педагогіка.

Мета навчальної дисципліни має полягати у формуванні у студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» цілісного уявлення про зміст, функції та специфіку діяльності асистента вчителя в умовах інклюзивного освітнього процесу; розвиток професійних компетентностей, необхідних для ефективної взаємодії в педагогічній команді, забезпечення індивідуалізації освітнього процесу, підтримки дітей з різними освітніми потребами та створення сприятливого, безпечного, розвиткового середовища, орієнтованого на партнерську педагогіку та педагогіку підтримки.

Посилення практико-орієнтованої складової рекомендуємо здійснити наступним чином:

- створення «мікроуроків» у форматі спільного викладання;
- використання цифрових технологій, цифрових платформ з метою набуття студентами вмінь адаптації та модифікації навчальних завдань для дітей з ООП;
- формування мультидисциплінарної взаємодії через моделювання роботи команди супроводу, тренінги з ненасильницької комунікації, зустрічі та співпрацю з батьками дітей з ООП;
- розвиток рефлексивної та етичної культури майбутнього педагога через тренінги з педагогічної етики, емпатії та педагогічного такту тощо.

Окрім формальної освіти, на сьогоднішній день, неформальна освіта є тим форматом, який відповідає викликам часу. Запровадження інституційних курсів, тренінгів, практикумів та сертифікованих програм дає змогу асистентам учителів оперативно набувати актуальних компетентностей, адаптувати свою роботу до конкретного шкільного контексту та сприяти створенню безпечного, підтримуючого, партнерського освітнього середовища.

Отже, професійна підготовка асистентів учителів через неформальну освіту сьогодні є необхідною умовою для забезпечення якісної, доступної, інклюзивної освіти в сучасній школі. Така підготовка сприяє реалізації прав дітей з ООП на повноцінне навчання, забезпечує соціальну інтеграцію, підвищує професійний рівень педагогічних кадрів і зменшує ризики недолугого супроводу.

Маємо актуальний, методично обґрунтований та практично перевірений досвід роботи консультанта Комунальної установи «Міський центр професійного розвитку педагогічних працівників» Чернівецької міської ради щодо впровадження програми неформальної освіти, спрямованої на професійне становлення та підготовку асистентів учителів ЗЗСО. Цей досвід буде детально представлено далі.

Так, програма підвищення кваліфікації «Педагогіка партнерства – умова успішного інклюзивного навчання», розроблена авторкою цієї публікації, була реалізована в інституційній формі для асистентів учителів закладів загальної середньої освіти Чернівецької міської територіальної громади.

Метою програми було сприяння розвитку професійних компетентностей, необхідних для ефективної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі, а також підвищення професійного престижу асистентів учителів як ключових посередників між учнями з особливими освітніми потребами (ООП), педагогами, батьками та іншими учасниками освітнього процесу. Це відповідало рекомендаціям ЮНЕСКО щодо необхідності «побудови командної моделі підтримки в інклюзивному класі» (UNESCO, 2020).

У межах цієї потреби педагогіка партнерства, що ґрунтувалася на принципах довіри, взаємної поваги, підтримки та діалогу, ставала концептуальною рамкою для переосмислення взаємодії в інклюзивному середовищі. Як показують сучасні дослідження у сфері педагогіки партнерства, «суб'єкт-суб'єктна взаємодія» між учителем, учнем (та за потреби батьками) сприяє формуванню атмосфери довіри та поваги, де кожен має можливість реалізувати свій потенціал, що можна розглядати як передумову спільного успіху освітнього процесу.

Теоретично-інформаційний блок програми був спрямований на засвоєння ключових принципів педагогіки партнерства як сучасної парадигми професійної взаємодії. Особливу увагу в межах вказаного блоку було приділено комунікації з батьками, які розглядалися як повноправні учасники педагогічного партнерства.

Учасники практикуму опрацьовували різні форми комунікації та моделі спільного планування. Аналіз цих моделей дозволяв

асистентам уявити можливості ефективного перерозподілу функцій, узгодження методів навчання та підвищення якості підтримки учнів.

Другий блок програми був спрямований на набуття практичних навичок через інтерактивні форми роботи. Під час панельної дискусії учасники обговорювали основні принципи педагогіки партнерства, зокрема: довіру, повагу, взаємну підтримку, відповідальність та діалог. Це створювало умови для формування спільного бачення партнерських відносин в інклюзивному освітньому середовищі.

Інтерактивна вправа з добору оптимальних стратегій комунікації в інклюзивному класі дозволяла учасникам моделювати професійні ситуації та тренувати навички конструктивного діалогу, ненасильницького спілкування й педагогічної фасилітації. Робота в групах сприяла розвитку вміння аналізувати реальні кейси щодо застосування різних форм спільного викладання, визначати їхні переваги та недоліки, а також виокремлювати чинники, що сприяли успішній співпраці між учителями та асистентами.

У роботі в парах учасники створювали «Карту партнерства» – інструмент, який дозволяв візуалізувати структуру командної взаємодії, визначити спільні цілі, напрями підтримки й розподіл відповідальності.

Третій блок був присвячений рефлексії та аналізу отриманих результатів. Під час підбиття підсумків учасники визначали власні професійні досягнення, а також сфери, які потребували подальшого розвитку. Особлива увага приділялася окресленню індивідуальних сильних сторін, що сприяло формуванню рефлексивної компетентності – однієї з ключових для діяльності асистента вчителя.

За нашими глибокими переконаннями, рефлексивна компетентність є ключовим чинником професійної майстерності асистента вчителя, особливо у роботі з учнями з особливими освітніми потребами (ООП). Українські дослідження також підкреслюють значення усвідомлення власних дій, оцінювання їх ефективності та коригування педагогічних стратегій у реальному освітньому середовищі (Желанова, 2020).

Зарубіжні дослідження підтверджують, що систематична рефлексія допомагає адаптувати методи роботи до індивідуальних

потреб учнів, аналізувати результати і формувати професійну автономію (Miulescu & Tacea, 2023; Riyanti, 2021). Разом ці підходи показують, що розвиток рефлексивної компетентності сприяє підвищенню якості освітнього процесу, формуванню підтримувальної та інклюзивної атмосфери, а також ефективній взаємодії всіх учасників інклюзивного освітнього середовища.

Отже, рефлексивна вправа «Моє відкриття дня» дозволяла учасникам осмислити нові ідеї, методи та власний досвід участі в командних завданнях. На завершення програми були надані рекомендації щодо подальшого професійного розвитку, зокрема перелік фахової літератури та онлайн-ресурсів, які могли підтримати безперервне навчання.

У результаті реалізації програми учасники продемонстрували сформованість компетентностей, що стосувалися розуміння принципів педагогіки партнерства, уміння добирати стратегії комунікації та співпраці, аналізувати форми спільного викладання, адаптувати власний внесок у партнерські взаємини. Таким чином, програма забезпечила інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь, сприяла розвитку культури підтримки та командної взаємодії в інклюзивному просторі.

За результатами навчання 10 асистентів учителів отримали сертифікат, що відповідав вимогам чинного законодавства, а ключовою умовою його отримання була участь у груповій роботі та презентація методичних розробок. Досвід реалізації програми засвідчив її ефективність як сучасної моделі неформальної освіти, що забезпечувала професійне зростання асистентів учителів та підвищувала якість інклюзивного навчання.

Наступним актуальним досвідом професійної підготовки асистентів учителів в рамках неформальної освіти стала розробка Програми вебінару-візуалізації «Педагогічні технології інклюзивного навчання у змісті роботи асистента вчителя».

Так, у дистанційному форматі, що оптимізував доступ до навчальних ресурсів, 39 учасників мали можливість осмислити ключові положення технологічного підходу в інклюзивному навчанні та відпрацювати механізми його впровадження у власну професійну діяльність. Програма була спрямована на поглиблення професійної компетентності асистентів учителів у межах сучасної моделі Нової української школи, яка передбачає

системні трансформації змісту й організації освітнього процесу відповідно до принципів доступності, дитиноцентризму та партнерської взаємодії. У цьому аспекті вебінар виступив важливим майданчиком для осмислення ролі педагогічних технологій як інструментів забезпечення ефективності й результативності інклюзивного навчання.

У ході реалізації програми учасники опрацьовували зміст першого концептуального блоку, присвяченого сутності, змісту й можливостям застосування педагогічних технологій в інклюзивному освітньому середовищі. Розглядаючи структурні компоненти технологічного підходу, асистенти вчителів засвоювали методичні орієнтири щодо адаптації освітнього процесу під індивідуальні особливості здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. Дослідниця інклюзивної освіти А.А.Колупаєва наголошує, що педагогам у таких умовах потрібні не лише методичні вміння, але й аналітична й рефлексивна компетентність (Колупаєва, 2023).

Другий блок програми був спрямований на практичний аналіз та апробацію педагогічних технологій, що становлять основу діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі. У ході опрацювання змісту учасники знайомилися з принципами індивідуалізації та диференціації навчання, здійснювали добір і аналіз індивідуалізованих і диференційованих завдань для учнів з особливими освітніми потребами. На основі кейс-аналізу вони вчилися застосовувати інструменти гнучкого структурування освітніх завдань, що є ключовим для забезпечення доступності змісту та підтримки позитивної навчальної мотивації дітей.

Значущим елементом досвіду став блок, присвячений кооперативним технологіям навчання, які, як зазначалося, «сприяють розвитку соціальної взаємодії, зменшують рівень ізоляції учнів з ООП і формують атмосферу освітньої підтримки». Асистенти вчителів аналізували конкретні кооперативні методи, визначали їх дидактичний потенціал в умовах інклюзивного класу та відпрацьовували способи організації таких форм у практичній діяльності.

У межах вивчення технологій корекції навчальних і поведінкових труднощів учасники опановували оптимальні інструменти для підтримки учнів з ООП, орієнтовані на зменшення дезадаптивних проявів і підвищення рівня саморегуляції. Відповідно до

сучасних підходів до поведінкових інтервенцій, наголошувалося на важливості позитивної підтримки поведінки (Positive Behavior Support), «створення середовища, у якому дитина може успішно практикувати соціально прийнятні моделі поведінки».

Завершальний компонент програми був присвячений технологіям формування соціальних навичок, що є критично важливими для успішної соціалізації учнів інклюзивного класу. Асистенти опрацьовували вправи та прийоми, спрямовані на розвиток комунікативності, взаємодопомоги, емоційної компетентності й толерантності. Учасники усвідомлювали, що формування соціальних навичок учнів з ООП є базовою умовою їх інтеграції у шкільну спільноту, що узгоджується з сучасними міжнародними підходами до інклюзивної освіти.

Таким чином, реалізована програма вебінару стала цінним освітнім ресурсом неформальної освіти, спрямованим на професійну підтримку асистентів учителів та підсилення їхнього потенціалу в забезпеченні якісного інклюзивного навчання. Учасники не лише здобули нові знання, але й отримали можливість осмислити власний досвід, розширити спектр методичних інструментів і підвищити рівень готовності до реалізації індивідуалізованого й технологічно обґрунтованого підходу в освітній взаємодії з учнями.

Важливим і прогресивним є досвід використання можливостей неформальної та інформальної освіти на Українській автентичній платформі «ВІП.ОСВІТА» (засновниця Оксана Гордійчук), адже вона створює простір, у якому педагоги, асистенти учителів та інші учасники освітнього процесу можуть розвивати свої компетентності у зручному форматі. Платформа цінна тим, що поєднує сучасні підходи до навчання, гнучкі траєкторії розвитку та підтримку спільноти, що дозволяє учасникам швидко реагувати на виклики сьогодення. Через інтерактивні формати, практичні матеріали й обмін досвідом «ВІП.ОСВІТА» сприяє формуванню актуальних навичок і професійної впевненості, роблячи неформальну та інформальну освіту доступною та якісною.

Серед досягнень платформи варто відзначити створення системи безперервного професійного зростання, яка орієнтується на реальні потреби освітян. «ВІП.ОСВІТА» з 2020 року об’єднала навколо себе активну спільноту, що генерує інноваційні ідеї, ділиться

ефективними практиками та підтримує колег у впровадженні сучасних освітніх підходів. Завдяки різноманітним програмам, вебінарам, майстер-класам і просвітницьким ініціативам платформа сприяє підвищенню якості освіти, розвитку інклюзивних практик і формуванню культури партнерства в школах, що робить її вагомим ресурсом для вдосконалення професійної діяльності.

Отже, педагоги окресленої категорії, в межах освітньої програми «Асистент вчителя НУШ. Професійно-педагогічна діяльність» мають змогу також підвищити рівень професійності. Такий підхід сприяє розвитку професійних компетентностей асистентів учителів, забезпечує практичну підготовку до роботи в умовах сучасного освітнього середовища та підтримує інтеграцію інноваційних педагогічних практик у навчальний процес.

Програми засвідчили високу ефективність інноваційних форм дистанційної підготовки асистентів учителів у сучасних умовах трансформації інклюзивної освіти. Програма, гаранткою якої була доктор педагогічних наук Зоя Шевців, відома науковиця, авторка підручника «Основи інклюзивної педагогіки», керівниця науково-методичного Центру інклюзивної освіти РДГУ та активна учасниця професійних і наукових інституцій в Україні та за кордоном, забезпечувала високий академічний рівень, ґрунтовність змісту й відповідність актуальним освітнім викликам.

Навчання відбувалося у форматі відеокурсу, що включав виступи провідних вітчизняних фахівців інклюзії: докторів і кандидатів педагогічних наук, керівників інклюзивно-ресурсних центрів, практиків-асистентів учителів та експертів Студії віртуального інклюзивного простору («ВІП-Студія»). Така мультидисциплінарна команда забезпечувала слухачам можливість ознайомитися не лише з теоретичними положеннями інклюзивної педагогіки, а й з реальними кейсами, моделями взаємодії й напрацьованими практиками педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Зміст програми був спрямований на формування в учасників цілісного уявлення про вітчизняну інклюзивну освіту як соціально-освітнє явище та на розвиток професійних умінь щодо організації асистування в умовах Нової української школи. Особлива увага приділялася опануванню процедур командної взаємодії та ролі асистента в системі психолого-педагогічного супроводу. Важливим аспектом

став розвиток компетентностей, необхідних для надання освітньої підтримки дітям з ООП в умовах дистанційного навчання та освітніх змін, зумовлених воєнним станом. Платформа створювала умови для ознайомлення з цифровими та інноваційними технологіями інклюзивного навчання, що дозволяло слухачам розширювати власний професійний інструментарій і адаптувати навчальний процес до сучасних потреб.

Отже, досвід реалізації програми «Асистент вчителя НУШ. Професійно-педагогічна діяльність» на платформі «ВІП.ОСВІТА» продемонстрував значний потенціал неформальної освіти у зміцненні професійної компетентності асистентів учителів. Він сприяв формуванню здатності діяти ефективно в умовах освітніх викликів воєнного часу, використовувати сучасні технологічні рішення та забезпечувати якісну інклюзію, що відповідає стратегічним пріоритетам розвитку нової української школи.

Наступний досвід неформальної освіти для асистентів учителів на українській автентичній платформі «ВІП.ОСВІТА» за освітньою програмою «Асистент вчителя ЗЗСО: виклики і практика сьогодення» демонструє ефективну модель професійного зростання фахівців інклюзивної сфери.

Відеокурс, створений за участю науково-педагогічних працівників, директорки ІРЦ та практикуючого асистента вчителя, забезпечує поєднання теоретичних засад і реального досвіду роботи в умовах сучасної української школи. Центральне місце в програмі посідає формування цілісного уявлення про вітчизняну інклюзивну освіту як соціально-освітнє явище та розвиток здатностей до якісної організації асистування в ЗЗСО. Слухачі отримують доступ до актуальних підходів взаємодії з командою психолого-педагогічного супроводу, освоюють механізми створення індивідуальної навчальної програми (ІНП) та індивідуальної програми розвитку (ІПР), набувають компетентностей щодо підтримки учнів з ООП в умовах дистанційного навчання.

Особливу увагу приділено ознайомленню з оновленою нормативно-правовою базою, сучасними цифровими інструментами та інноваційними технологіями інклюзивного навчання. Завдяки практичним завданням і прикладам реальних кейсів слухачі вчаться вести документацію асистента відповідно до вимог

сьогодення, дипломатично будувати партнерську взаємодію з фахівцями ІРЦ, а також опановують основи роботи з АС ІРЦ.

В цілому, неформальна освіта на Українській автентичній платформі «ВІП.ОСВІТА», для 137 слухачів, сприяла вдосконаленню їх професійно-особистісних компетентностей, підготовці до реагування на актуальні виклики та забезпечила необхідними інструментами для якісного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі Нової української школи.

Висновки

Отже, огляд національної нормативно-правової бази, наукових вітчизняних та зарубіжних джерел, аналітика професійних потреб і освітніх очікувань асистентів учителів, висловлені рекомендації щодо підсилення освітньої програми формальної підготовки майбутніх учителів початкових класів, аналіз практик неформальної освіти у змісті професійності асистентів учителів та ін., дають підстави зробити низку узагальнених висновків щодо ролі та підготовки фахівців цієї категорії в умовах інклюзивної освіти.

- По-перше, професія асистента вчителя є ключовою для реалізації інклюзивного навчання, оскільки забезпечує підтримку як учнів з особливими освітніми потребами, так і педагогів у класі. Вітчизняні дослідження (Яковишина, 2020; Кляп, 2018; Шевців, 2019) та численні зарубіжні роботи (Sharma & Salend, 2016; Radford et al., 2014; Viktorin, 2018; Blatchford et al., 2015) підтверджують, що ефективна робота асистента сприяє навчальним, соціальним та емоційним успіхам учнів, а також формуванню інклюзивного середовища в школі.
- По-друге, існує значний кадровий дефіцит асистентів вчителя, що ускладнює системну реалізацію інклюзії. Аналіз статистики серед освітніх закладів вказує, що велика частка шкіл не має достатньої кількості підготовлених асистентів учителів, а існуючі кадри потребують додаткового навчання та методичної підтримки. Це підтверджує необхідність стратегічного планування підготовки та розподілу кадрів на рівні закладів вищої освіти і органів управління освітою.

- По-третє, професійна підготовка асистента вчителя має поєднувати практичні навички, міжпрофесійну взаємодію та компетентності в інклюзивній педагогіці: формування в асистента здатності до фасилітації навчального процесу, scaffolding та підтримки самостійності учня, а також уміння взаємодіяти з учителем, батьками та спеціалістами.
- Нарешті, перспективним напрямом є використання інтегрованих освітніх програм та платформ неформальної освіти для посилення професійної підготовки асистентів учителів. Такі підходи дозволяють поєднувати теоретичну підготовку, практичні навички та міжпрофесійну взаємодію, а також адаптувати навчання до конкретних потреб учнів та умов освітнього закладу.

Загалом, аналіз широкого кола вітчизняних та зарубіжних досліджень у поєднанні з результатами анкетування свідчить, що комплексна і системна підготовка асистента вчителя є необхідною умовою ефективного функціонування інклюзивної освіти.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Florian, L. (2014). *What counts as evidence of inclusive education? European Journal of Special Needs Education, 29*(3), 286–294. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551
2. Giangreco, M. F. (2010). *Utilization of Teacher Assistants in Inclusive Schools: Is it the Kind of Help that Helping Is All about? European Journal of Special Needs Education, 25*(4), 341–345. https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513537
3. Moran, A., Abbott, L., & Giangreco, M. F. (2019). Roles and responsibilities of teaching assistants in inclusive classrooms. *European Journal of Special Needs Education, 34*(2), 141–156.
4. Plakhotna, O. (2020). Normatyvno-pravove zabezpechennia profesiinoi pidgotovky asystenta uchytelia v Ukraini. *Педагогіка і психологія, (18)*, 55–68.
5. Radford, J., Bosanquet, P., Webster, R., & Blatchford, P. (2015). Scaffolding learning for independence: Clarifying teacher and teaching assistant roles for children with special educational needs. *Learning and Instruction, 36*, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.10.005
6. Sharma, U., & Salend, S. J. (2016). Teaching assistants in inclusive classrooms: A systematic analysis of the international

research. *Australian Journal of Teacher Education, 41*(8), 118–134. https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.7

7. Viktorin, J. (2018). Teacher Assistant in the Inclusive School Environment. *The Educational Review, USA, 2*(6), 320–329. https://doi.org/10.26855/er.2018.06.001

8. Держспоживстандарт України. (2010, 28 липня). *Класифікатор професій ДК 003:2010* (Наказ № 327). https://zakon.rada.gov.ua/go/va327609-10

9. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (від 16.01.2020 № 463-IX).Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16 січня 2020 р. № 463-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20 (дата звернення: 04.12.2025).

10. Кабінет Міністрів України. (2021, 15 вересня). *Постанова № 957 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти»*. https://zakon.rada.gov.ua/go/957-2021-%D0%BF

11. Кляп, М. І. (2018). До питання про роботу асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі. *Україна. Здоров'я нації*, (3), 35–37.

12. Козак, Л. В. (2014). Підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*, 3, 91–98. *Доступно за посиланням:* https://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=pptp_2014_3_17

13. Колупаєва, А. А., Коваль, Л. В., Компанець, Н. М., Квітка, Н. О., & Лапін, А. В. (2019). *Асистент вчителя у закладі загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання: навчально-методичний посібник*. Харків: Видавнича група «Основа» / Ранок.

14. Лист Міністерства освіти і науки України № 6/679-24 (03.09.2024) «Про організацію освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами у 2025–2026 н. р.» - URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-orhanizatsiiu-osvitnoho-protsesu-osib-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy-u-20242025-navchalnomu-rotsi

15. Міністерство освіти і науки України. (2020). *Організаційні засади діяльності асистента вчителя: Інформаційні матеріали та методичні рекомендації.* МО України. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/01/Organizatsijni-zasady-diyalnosti-asystenta-vchytelya.pdf

16. МОН України. (2010, 06 грудня). *Типові штатні нормативи закладів загальної середньої освіти* (Наказ № 1205). https://zakon.rada.gov.ua/go/z1308-10

17. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та операційний план заходів на 2024–2026 роки (постанова від 07.06.2024 № 527-р). – URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/527-2024-%D1%80 (дата звернення: 04.12.2025)

18. Постанова Кабінету Міністрів України № 957 від 15.09.2021 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти». – URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF/ed20210915/stru

19. Шевців, З. М. (2019). *Основи інклюзивної педагогіки* (2-ге вид., випр. і доп.). Львів: Новий світ – 2000.- 264 с.

20. Яковишина, Т. В. (2025). Роль асистента вчителя в навчанні дітей з когнітивними порушеннями. *Педагогіка та психологія, 3*, 45–58.

21. UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all*. Paris: UNESCO. – URL: https://resourcecentre.savethechildren.net/document/global-education-monitoring-report-2020-inclusion-and-education-all-means-all

22. Желанова, В. В. (2020). Рефлексивна компетентність педагогів: теорія і практика. *Педагогіка і освіта*, 4(13), 45–53. https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/213?utm_source=chatgpt.com

23. Miulescu, M.-L., & Tacea, A.-F. (2023). Reflective practice in educational support for inclusive classrooms. *Journal of Teacher Education and Development*, 15(2), 102–117. https://ouci.dntb.gov.ua/en/works/4KwBypr4/?utm_source=chatgpt.com

24. Riyanti, D. (2021). Teacher self-reflection and professional growth in inclusive education. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 16, 55–67. https://ojs.unpkediri.ac.id/index.php/inggris/article/view/16526?utm_source=chatgpt.com

Ірина ПІЦ, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна
ORCID: 0000-0002-7911-9922

МЕДІАТЕКСТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ ЧИТАЦЬКИХ СТРАТЕГІЙ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлено науково-методичні засади використання медіатекстів як інструменту реалізації читацьких стратегій на уроках літературного читання в умовах Нової української школи. Проаналізовано сутність читацької компетентності молодших школярів та обґрунтовано роль читацьких стратегій як її ключового структурного компонента. Розкрито освітній і медіадидактичний потенціал різних типів медіатекстів (візуальних, аудіальних, аудіовізуальних, інтерактивних) у формуванні смислового, емоційного та критичного читання. Представлено результати констатувального експерименту, які засвідчили переважно фрагментарний і ілюстративний характер використання медіатекстів у практиці початкової школи. Узагальнено дані анкетування вчителів і учнів та педагогічних спостережень, що виявили позитивний вплив медіатекстів на читацьку мотивацію за недостатньої системності реалізації читацьких стратегій. Запропоновано методичний інструментарій і типові прийоми стратегічної роботи з медіатекстами відповідно до етапів «до читання – під час читання – після читання». Зроблено висновок, що системне й цілеспрямоване використання медіатекстів сприяє формуванню компетентного читача та відповідає концептуальним засадам Нової української школи.

The article highlights the scientific and methodological principles of using media texts as a tool for implementing reading strategies in literary reading lessons in the conditions of the New Ukrainian School. The essence of reading competence of younger schoolchildren is analyzed and the role of reading strategies as its key

structural component is substantiated. The educational and media-didactic potential of different types of media texts (visual, audio, audiovisual, interactive) in the formation of semantic, emotional and critical reading is revealed. The results of a ascertaining experiment are presented, which have shown the predominantly fragmentary and illustrative nature of the use of media texts in primary school practice. The data from the questionnaires of teachers and students and pedagogical observations are summarized, which revealed the positive impact of media texts on reading motivation with insufficient systematic implementation of reading strategies. Methodological tools and typical techniques for strategic work with media texts are proposed according to the stages "before reading – during reading – after reading". It is concluded that the systematic and purposeful use of media texts contributes to the formation of a competent reader and corresponds to the conceptual principles of the New Ukrainian School.

Вступ

Сучасні трансформаційні процеси в системі загальної середньої освіти України, зумовлені впровадженням Концепції Нової української школи та оновленого Державного стандарту початкової освіти, спрямовані на переорієнтацію освітнього процесу з репродуктивного засвоєння знань на формування ключових компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості в сучасному суспільстві. У цьому контексті мовно-літературна освітня галузь посідає особливе місце, оскільки саме вона забезпечує розвиток читацької компетентності як базової умови подальшого навчання, критичного мислення та ефективної комунікації.

Нормативні документи НУШ визначають читання не лише як технічну навичку, а як складний інтелектуально-діяльнісний процес, що передбачає свідоме, осмислене й стратегічно організоване опрацювання текстів різних типів і форматів. Державний стандарт початкової освіти акцентує увагу на здатності учнів працювати з інформацією, інтерпретувати зміст прочитаного, висловлювати власну позицію, здійснювати оцінні судження, а також взаємодіяти з різними текстами, зокрема мультимодальними та медіатекстами. У цьому зв'язку формування читацьких стратегій розглядається як одна з ключових

методичних умов досягнення очікуваних результатів навчання з літературного читання.

Водночас освітня реальність функціонування початкової школи дедалі більше визначається впливом цифрового середовища та медіакультури, у межах яких сучасна дитина постійно взаємодіє з візуальними, аудіальними, аудіовізуальними й інтерактивними медіатекстами. Така мультимодальність інформаційного простору зумовлює потребу адаптації методики навчання літературного читання до особливостей сприймання та мислення молодших школярів. Медіатексти в цьому контексті мають значний дидактичний потенціал, оскільки здатні слугувати ефективним інструментом мотивації до читання, підтримки розуміння художнього тексту, візуалізації його смислів і формування усвідомлених читацьких дій.

Разом із тим аналіз нормативно-методичних вимог і реальної педагогічної практики виявляє суттєву суперечність між декларованою в документах НУШ необхідністю системного формування читацьких стратегій у молодших школярів та фрагментарним, епізодичним використанням медіатекстів у практиці початкової школи. У багатьох випадках медіатексти застосовуються переважно як ілюстративний або допоміжний матеріал, без чіткого методичного спрямування на реалізацію конкретних читацьких стратегій на етапах до читання, під час читання та після читання. Це знижує ефективність їх використання й не дозволяє повною мірою реалізувати компетентнісний потенціал мовно-літературної освітньої галузі, задекларований у Державному стандарті початкової освіти.

Окреслена суперечність актуалізує потребу в науковому обґрунтуванні можливостей медіатекстів як інструменту реалізації читацьких стратегій та вивченні реального стану їх використання в освітній практиці початкової школи. Особливої ваги набуває аналіз досвіду вчителів початкових класів і сприйняття учнями медіатекстів у процесі роботи з художнім текстом, що дозволяє визначити перспективні напрями вдосконалення методики літературного читання відповідно до вимог і цінностей Нової української школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив посилення уваги до формування читацької компетентності як

комплексної якості, що виходить за межі техніки читання й охоплює осмислення, інтерпретацію та критичне оцінювання змісту; дослідники пов'язують актуальність проблеми зі зниженням інтересу до читання на тлі домінування цифрового контенту.

Так, В. Мартиненко обґрунтовує сутність читацької компетентності й розкриває її структуру (мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний компоненти), акцентуючи на потребі нових «технологій» усвідомленого опрацювання текстової інформації в умовах зростання інформаційних потоків (Мартиненко, 2013).

Н. Нікітіна розглядає формування читацької компетентності в умовах конвергенції медіасередовища та впливу інтернет-технологій, акцентуючи на зміні моделей традиційного читання, зниженні «читабельності» (втрата навички тривалого зосередженого читання та зменшенні глибини розуміння тексту) та ризиках візуалозалежності, що спрощує мовлення й мислення, і підкреслює потребу підтримки здатності до лінійного (паперового) читання, а саме вміння учня здійснювати послідовне, зосереджене сприймання тексту з утриманням смислової цілісності, логіки викладу та причинно-наслідкових зв'язків, що забезпечує глибоке розуміння й інтерпретацію прочитаного (Нікітіна, 2022).

У руслі проблеми мотивації до читання Л. Ткаченко, К. Гнатовська, А. Левандовська, А. Кваша підкреслюють зниження читацького інтересу молодших школярів, пов'язуючи його з домінуванням цифрового контенту та фрагментарністю сприйняття, а також пропонують бачення читацької компетентності як інтегральної якості, що включає стратегії роботи з текстом і доцільність використання ІКТ у читанні (Ткаченко, Гнатовська, Левандовська, Кваша, 2025).

О. Вашуленко розглядає медіатексти в підручнику літературного читання як ресурс формування медіаумінь (сприймання, аналіз, інтерпретація, критична оцінка, створення власного медіапродукту), наголошує на необхідності балансу між аналізом готових медіатекстів і продукуванням власних та констатує, що питання функцій медіатекстів у підручниках літературного читання ще недостатньо висвітлене (Вашуленко, 2024).

І. Хижняк, І. Лобачова, О. Хващевська зосереджуються на проблемі організації сучасного уроку літературного читання через

інтеграцію читацьких стратегій і педагогічних технологій, зокрема цифрових, підкреслюючи, що читацька стратегія учня часто є результатом педагогічного впливу, реалізованого через відповідну технологію навчання (Хижняк, Лобачова, Хващевська, 2025).

Водночас у науковому дискурсі зберігається методична прогалина: недостатньо емпірично описано як саме (через які типи медіатекстів і які дидактичні процедури) забезпечується реалізація конкретних читацьких стратегій та які типові труднощі/рівні сформованості стратегій спостерігаються в учнів.

Метою статті є комплексне осмислення ролі медіатекстів у реалізації читацьких стратегій молодших школярів у процесі літературного читання та визначення методичних орієнтирів їх ефективного використання в освітньому просторі Нової української школи.

Звернення до медіатекстів у процесі літературного читання потребує чіткого дидактичного підґрунтя, що визначає як саме учні взаємодіють із текстовою інформацією, осмислюють її зміст і вибудовують власні смисли. У цьому контексті особливого значення набувають читацькі стратегії, які забезпечують організований, усвідомлений і поетапний характер читацької діяльності. Саме вони виступають механізмом формування читацької компетентності молодших школярів і відповідають компетентнісним орієнтирам Нової української школи, що зумовлює необхідність їх детального теоретичного аналізу.

1. Читацькі стратегії як ключовий компонент читацької компетентності молодших школярів

У сучасних умовах реформування початкової освіти, визначених Концепцією Нової української школи, особливої актуальності набуває проблема формування читацької компетентності молодших школярів як інтегральної якості особистості. Її зміст виходить за межі технічного оволодіння навичкою читання й передбачає здатність учнів усвідомлено сприймати, інтерпретувати, оцінювати та використовувати інформацію з різних типів текстів. У цьому контексті читацькі стратегії постають як ключовий компонент читацької компетентності, що забезпечує організацію читацької діяльності, активізує мисленнєві процеси та сприяє глибшому розумінню художнього тексту. Саме стратегійний підхід до читання створює підґрунтя для формування активного читача, здатного до

смислотворення й рефлексії, що відповідає компетентнісним орієнтирам Нової української школи.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що погляди вітчизняних дослідників на сутність читацької компетентності молодших школярів формуються в межах кількох взаємопов'язаних, але різноакцентованих наукових орієнтацій. Частина науковців розглядає читацьку компетентність передусім як структуроване інтегральне утворення, що складається з низки взаємопов'язаних компонентів. Так, у працях В. Мартиненко, Л. Байдюк читацька компетентність трактується як цілісна система мотиваційних, когнітивних, діяльнісних і рефлексивних складників, які забезпечують усвідомлену та результативну читацьку діяльність. У такому підході читання осмислюється не як окрема навичка, а як складний особистісно-діяльнісний феномен, розвиток якого відбувається поступово й потребує цілеспрямованої педагогічної підтримки (Мартиненко, 2013; Байдюк, 2022).

Інша група дослідників зосереджується на діяльнісно-методичному вимірі читацької компетентності, розглядаючи її як результат організованої взаємодії учня з текстом у процесі навчання читання. У працях О. Савченко, О. Вашуленко акцент переноситься на методику літературного читання, добір текстів, способи їх опрацювання та роль учителя у формуванні вмінь розуміння, інтерпретації й оцінювання прочитаного. У межах цього підходу читацька компетентність постає як показник сформованості читацької діяльності, що виявляється в умінні працювати з різними жанрами й типами текстів та застосовувати набуті вміння в навчальних і життєвих ситуаціях (Савченко, 2007; Вашуленко, 2011).

Водночас у сучасних дослідженнях виразно окреслюється стратегійно-когнітивний підхід, у межах якого читацька компетентність безпосередньо пов'язується з оволодінням читацькими стратегіями. Цей підхід представлений у працях Н. Дикої, О. Глазової, які, узагальнюючи міжнародний методичний досвід, розглядають читання як активний мисленнєвий процес, що включає прогнозування, постановку запитань, інтерпретацію, встановлення смислових і причинно-наслідкових зв'язків, узагальнення та рефлексію. У такому трактуванні читацька компетентність є наслідком сформованості стратегій роботи з

текстом, що забезпечують глибоке розуміння й осмислення інформації (Дика, Глазова, 2019).

Окрему наукову позицію становлять дослідження, у яких читацька компетентність осмислюється в контексті сучасних освітніх реформ і медіанасиченого соціокультурного середовища. У працях Н. Нікітіної, а також О. Фенцик читацька компетентність трактується як чинник розвитку успішної особистості, здатної до критичного сприймання інформації, самостійного навчання та орієнтації в різних форматах текстів (Нікітіна, 2022; Фенцик, 2018). Читання в цьому контексті розглядається не лише як навчальна діяльність, а як спосіб соціалізації, саморозвитку й формування життєвої компетентності, що особливо актуально в умовах Нової української школи.

Поряд із цим у науковому дискурсі простежується літературоцентричний підхід, у межах якого ключову роль у формуванні читацької компетентності відводять змісту читання та сучасній дитячій літературі. Цей підхід репрезентований у працях Л. Ткаченко, К. Гнатовської, Г. Левандовської, А. Кваші, де увага зосереджується на доборі художніх текстів, здатних викликати емоційний відгук, стимулювати інтерпретацію та сприяти розвитку читацької мотивації. У такому баченні читацька компетентність постає як результат системної взаємодії дитини з художнім текстом, що має особистісну й культурну значущість (Ткаченко, Гнатовська, Левандовська, Кваша, 2025).

Таким чином, сучасні наукові погляди на читацьку компетентність не протиставляються, а взаємодоповнюють один одного, формуючи багатовимірне уявлення про цей феномен. Синтез структурного, діяльнісного, стратегійного, соціокультурного та літературоцентричного підходів створює методологічне підґрунтя для подальшого аналізу читацьких стратегій як ключового компонента читацької компетентності та їх реалізації в умовах Нової української школи.

У своїх дослідженнях В. Мартиненко виокремлює в структурі читацької компетентності чотири основні взаємопов’язані компоненти, кожен із яких визначає певну сторону читацької діяльності (Мартиненко, 2013).

1. *Мотиваційний компонент* охоплює потреби, мотиви та читацькі установки, які спонукають школяра до читання. Він

включає усвідомлення значущості читання, задоволення пізнавальних інтересів, розуміння ролі регулярного читання для успішного навчання, саморозвитку та дозвілля.

2. *Когнітивний компонент* відображає систему знань та уявлень учня, необхідних для роботи з текстами. Це не лише знання літературознавчих понять і елементів книги (жанр, композиція, сюжет), а й здатність аналізувати структуру тексту, виділяти головні смисли та орієнтуватися в колі дитячого читання, вибираючи відповідні твори.

3. *Операційно-діяльнісний компонент* включає компетентнісно зорієнтовані уміння й навички роботи з текстом. Сюди належать: уміння читати вголос і мовчки; здатність будувати усні та письмові висловлювання за змістом прочитаного; володіння різними видами переказу; пошук, аналіз і відбір інформації в різних форматах; застосування читацьких стратегій (передбачення, постановка запитань, аналіз текстових елементів тощо).

4. *Рефлексивний компонент* передбачає здатність школяра оцінювати власне читання і прочитаний текст, осмислювати свої враження, формувати судження та висловлювати ставлення до прочитаного. Цей компонент пов'язаний із саморефлексією, усвідомленням результатів читацької діяльності та здатністю планувати подальші дії в читанні.

В. Мартиненко підкреслює, що саме узгоджена діяльність усіх зазначених компонентів забезпечує формування повноцінної читацької компетентності, що є базовою складовою загальної комунікативної і пізнавальної компетентностей учня.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях читацькі стратегії розглядаються як усвідомлені способи організації читацької діяльності, що забезпечують активну взаємодію учня з текстом і спрямовані на досягнення глибокого розуміння, інтерпретації та осмислення прочитаного. На відміну від окремих прийомів або технік, читацькі стратегії мають процесуальний і системний характер, оскільки регулюють мисленнєву діяльність читача на різних етапах роботи з текстом.

У дослідженні В. Мартиненко читацькі стратегії та практики трактуються як ключовий чинник формування прогностичних умінь молодших школярів. Авторка підкреслює, що стратегійне читання передбачає активне залучення учнів до

передбачення змісту тексту, висування гіпотез, перевірки власних припущень у процесі читання та їх корекції після ознайомлення з текстом (Мартиненко, 2022). У такому підході читацькі стратегії виступають механізмом розвитку мислення, зокрема вмінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, аналізувати текстову інформацію та прогнозувати подальший розвиток подій. Таким чином, стратегія розуміється не лише як спосіб роботи з текстом, а як інструмент когнітивного розвитку молодшого школяра.

У працях І. Хижняк, І. Лобачової та О. Хващевської читацькі стратегії розглядаються в контексті сучасного уроку літературного читання та його оновлення відповідно до компетентнісних орієнтирів Нової української школи. Дослідниці визначають читацькі стратегії як усвідомлені дії учня, що організовуються вчителем через відповідні педагогічні технології й забезпечують активну позицію читача. У цьому підході стратегійність читання пов'язується з інтеграцією традиційних та інноваційних методів навчання, а читацькі стратегії постають як міст між змістом тексту та навчальною діяльністю учнів, що сприяє формуванню смислотворення, критичного мислення й рефлексії (Хижняк, Лобачова, Хващевська, 2025).

Зарубіжні дослідження також підкреслюють діяльнісний і усвідомлений характер читацьких стратегій. Так, H. Baddeley (2022) визначає їх як ефективні способи допомоги дітям у розумінні тексту, які охоплюють прогнозування, візуалізацію, постановку запитань, уточнення незрозумілої інформації та узагальнення. Автор наголошує, що застосування стратегій допомагає дітям не просто читати, а мислити під час читання, усвідомлювати власні дії та контролювати процес розуміння тексту.

Подібну позицію займає J. Fletcher (2020), який розглядає читацькі стратегії як інструменти активного залучення учнів до тексту, що формують уміння працювати з інформацією, аналізувати її та робити висновки. У цьому підході стратегійне читання розуміється як поступовий процес навчання дітей тому, *як* читати, а не лише *що* читати, що особливо важливо для учнів початкової школи.

Узагальнюючи зазначені підходи, можна стверджувати, що читацькі стратегії є системою усвідомлених мисленнєвих і

діяльнісних дій, які спрямовують процес читання, забезпечують його осмисленість і результативність та сприяють розвитку прогностичних, аналітичних і рефлексивних умінь молодших школярів. Вони виступають важливим механізмом формування читацької компетентності, оскільки поєднують когнітивні процеси, навчальну діяльність і особистісне ставлення до читання, що відповідає сучасним вимогам Нової української школи.

Читацькі стратегії є невід'ємними компонентами читацької компетентності молодших школярів, оскільки саме через них реалізується практичний, діяльнісний і усвідомлений характер читання. Якщо читацька компетентність визначає *що* має бути сформовано в учня (здатність розуміти, інтерпретувати, оцінювати й використовувати інформацію з тексту), то читацькі стратегії конкретизують *як* ця здатність реалізується у процесі взаємодії з текстом.

По-перше, читацькі стратегії безпосередньо пов'язані з операційно-діяльнісним компонентом читацької компетентності. Саме вони забезпечують активні дії учня під час читання: прогнозування змісту, постановку запитань, виділення головної інформації, встановлення смислових і причинно-наслідкових зв'язків, узагальнення та інтерпретацію. Без оволодіння такими стратегіями читання залишається репродуктивним і поверхневим, а сформованість читацької компетентності – формальною.

По-друге, читацькі стратегії тісно інтегровані з когнітивним компонентом читацької компетентності. Застосування стратегій передбачає активізацію мисленнєвих процесів – аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, оцінювання. У процесі стратегійного читання учень не лише сприймає текстову інформацію, а й усвідомлює її структуру, авторський задум, жанрові особливості, що сприяє глибшому розумінню прочитаного.

По-третє, читацькі стратегії виконують важливу функцію у формуванні рефлексивного компонента читацької компетентності. Стратегії післячитальної діяльності (обговорення, оцінювання вчинків персонажів, формулювання власних суджень, співвіднесення змісту тексту з особистим досвідом) допомагають учневі усвідомити результати власного читання, сформувати ставлення до тексту та оцінити ефективність застосованих способів роботи з ним.

По-четверте, систематичне використання читацьких стратегій позитивно впливає на мотиваційний компонент читацької компетентності. Коли дитина володіє інструментами осмисленого читання, процес взаємодії з текстом стає зрозумілим, керованим і емоційно значущим, що сприяє зростанню читацького інтересу та внутрішньої мотивації до читання.

Отже, читацькі стратегії слід розглядати не як окремі методичні прийоми, а як функціональний механізм реалізації читацької компетентності, який забезпечує єдність її мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів. Саме тому в умовах Нової української школи стратегійний підхід до читання набуває особливого значення і виступає основою формування компетентного, активного й усвідомленого читача.

У сучасних наукових дослідженнях читацькі стратегії систематизуються відповідно до логіки читацького процесу, що передбачає поетапну організацію діяльності учня до читання, під час читання та після читання. Такий підхід дозволяє забезпечити цілісність сприймання тексту й активізувати мисленнєві процеси на кожному етапі взаємодії з ним.

Стратегії до читання спрямовані на підготовку учня до сприймання тексту, актуалізацію попереднього досвіду та формування читацької установки. У працях В. Мартиненко цей етап пов'язується насамперед із розвитком прогностичних умінь, що реалізуються через передбачення змісту тексту, висування гіпотез щодо подій, персонажів і можливого розвитку сюжету (Мартиненко, 2022). Учень залучається до активного прогнозування на основі заголовка, ілюстрацій, ключових слів або початкових фрагментів тексту. Подібні підходи простежуються й у зарубіжних джерелах (Baddeley, 2022; Fletcher, 2020), де до стратегій читання віднесено прогнозування, формулювання запитань до тексту, визначення мети читання та актуалізацію попередніх знань. Таким чином, на цьому етапі створюється мотиваційно-когнітивна основа подальшої читацької діяльності.

Стратегії під час читання забезпечують активну мисленнєву роботу учня безпосередньо в процесі ознайомлення з текстом. За В. Мартиненко (2022), вони спрямовані на перевірку висунутих гіпотез, уточнення прогнозів, встановлення причинно-

наслідкових зв'язків і смислових акцентів. До таких стратегій належать «читання зупинками», постановка запитань за змістом, виділення ключової інформації, візуалізація образів, пояснення незрозумілих слів і фрагментів. У дослідженні І. Хижняк, І. Лобачової, О. Хващевської (2025) наголошується, що саме на цьому етапі реалізується інтеграція читацьких стратегій і педагогічних технологій, які підтримують активну позицію учня як читача. Зарубіжні автори (Baddeley, 2022; Fletcher, 2020) також підкреслюють значущість стратегій моніторингу розуміння, самоконтролю та уточнення змісту як ключових для ефективного читання в початковій школі.

Стратегії після читання спрямовані на узагальнення, інтерпретацію та рефлексію прочитаного. У працях В. Мартиненко (2022) цей етап розглядається як завершальний у формуванні прогностичних умінь, коли учень зіставляє початкові припущення з фактичним змістом тексту, оцінює точність власних прогнозів і формулює висновки. До стратегій після читання належать переказ, узагальнення змісту, інтерпретація вчинків персонажів, висловлення власного ставлення, формування оцінних суджень. І. Хижняк, І. Лобачова, О. Хващевська (2025) підкреслюють, що післячитальна діяльність має рефлексивний характер і сприяє формуванню критичного мислення та читацької самостійності. Аналогічні позиції представлені й у працях H. Baddeley (2022) та J. Fletcher (2020), де акцент зроблено на узагальненні, синтезі інформації та застосуванні прочитаного в нових ситуаціях.

Отже, класифікація читацьких стратегій за етапами до, під час і після читання відображає логіку читацької діяльності та забезпечує її поетапну організацію. Такий підхід дозволяє розглядати читацькі стратегії як систему взаємопов'язаних дій, що сприяють глибокому розумінню тексту, розвитку прогностичних, аналітичних і рефлексивних умінь молодших школярів та виступають важливим інструментом формування читацької компетентності в умовах Нової української школи.

Таким чином, читацькі стратегії виступають не лише методичним інструментом організації читацької діяльності, а й механізмом реалізації читацької компетентності молодших школярів, що забезпечує усвідомлене, поетапне й результативне опрацювання

тексту. Водночас ефективність стратегійного читання значною мірою залежить від дидактичних засобів, за допомогою яких учень залучається до взаємодії з текстовою інформацією. У цьому контексті особливої ваги набуває медіатекст, який у сучасному освітньому середовищі розглядається як повноцінний дидактичний ресурс, здатний підсилювати реалізацію читацьких стратегій на всіх етапах читання. Саме тому подальший аналіз зосереджується на визначенні місця й ролі медіатексту в системі дидактичних засобів літературного читання початкової школи.

2. Медіатекст у системі дидактичних засобів літературного читання

Сучасний урок літературного читання в початковій школі дедалі більше орієнтується на використання різноманітних дидактичних засобів, здатних забезпечити активну, осмислену та мотивовану читацьку діяльність учнів. У цьому контексті особливого значення набуває медіатекст, який у межах мовно-літературної освітньої галузі розглядається не лише як допоміжний ілюстративний матеріал, а як повноцінний дидактичний ресурс. Залучення медіатекстів розширює можливості традиційного художнього тексту, створює умови для мультимодального сприймання інформації та сприяє реалізації читацьких стратегій на різних етапах роботи з текстом. Саме тому медіатекст доцільно розглядати як важливий елемент системи дидактичних засобів літературного читання, що відповідає компетентнісним орієнтирам Нової української школи та потребам сучасного учня.

У сучасному освітньому дискурсі поняття «медіатекст» розглядається як ключова категорія медіадидактики та медіаосвіти, що відображає зміну характеру сприймання й опрацювання інформації в умовах цифрового та мультимодального середовища. За визначенням О. Вашуленко, медіатекст – це інформаційне повідомлення, створене за допомогою засобів масової комунікації та представлене в різних знакових формах (словесній, візуальній, аудіальній, аудіовізуальній), яке потребує активного осмислення, інтерпретації та критичного оцінювання (Вашуленко, 2024). У контексті початкової освіти медіатекст розглядається не лише як

об’єкт споживання, а як дидактичний засіб, що сприяє розвитку читацької та медіаграмотності молодших школярів.

Розширюючи це тлумачення, А. Єфіменко та О. Ішутіна підкреслюють, що медіатекст у мовно-літературній освітній галузі поєднує вербальні та невербальні компоненти, створюючи умови для комплексного сприймання інформації. Авторки наголошують, що робота з медіатекстом передбачає не пасивне споглядання, а аналітичну діяльність учнів, спрямовану на розуміння змісту, визначення авторської позиції, інтерпретацію образів і формування власних суджень (Єфіменко, Ішутіна, 2021). Таким чином, медіатекст постає як багатоканальний носій смислу, що активізує різні пізнавальні механізми дитини.

У початковій школі медіатексти мають значний освітній потенціал, оскільки відповідають віковим особливостям молодших школярів, зокрема їхній підвищеній чутливості до образності, емоційності та візуальної наочності. Як зазначає О. Вашуленко, використання медіатекстів у підручниках літературного читання сприяє формуванню в учнів умінь сприймати, аналізувати, інтерпретувати й оцінювати інформацію, подану в різних форматах, а також інтегрує традиційне читання з сучасними формами комунікації (Вашуленко, 2024). Важливо, що медіатексти в підручнику виконують не лише ілюстративну функцію, а слугують основою для організації навчальної діяльності, побудованої на запитаннях, обговоренні та рефлексії.

У науковій літературі виокремлюють кілька основних видів медіатекстів, що використовуються в освітньому процесі початкової школи. Візуальні медіатексти охоплюють ілюстрації, фотографії, комікси, інфографіку, плакати, схеми та інші графічні матеріали. Вони сприяють розвитку візуального мислення, умінь інтерпретувати зображення, співвідносити вербальний і невербальний зміст, а також полегшують розуміння художнього тексту, особливо на етапі первинного сприймання.

Аудіальні медіатексти представлені аудіоказками, художнім читанням, подкастами, звуковими фрагментами, що активізують слухове сприймання та інтонаційну чутливість. За спостереженнями А. Єфіменко та О. Ішутіної, аудіальні медіатексти сприяють розвитку мовленнєвого слуху, емоційного реагування та

формуванню навичок уважного слухання, що є важливою складовою читацької діяльності (Єфіменко, Ішутіна, 2021).

Аудіовізуальні медіатексти (відеофрагменти, мультфільми, буктрейлери, кіноадаптації художніх творів) поєднують зорові й слухові канали сприймання, створюючи ефект емоційного занурення. Як зазначають О. Кирилович та І. Сойко, аудіовізуальні медіатексти є ефективним засобом формування медіаграмотності, оскільки дозволяють аналізувати способи подання інформації, інтерпретувати образи та усвідомлювати вплив медіа на емоції й судження дитини (Кирилович, Сойко, 2025).

Окрему групу становлять інтерактивні медіатексти, до яких належать цифрові книжки, інтерактивні вправи, онлайн-платформи, мультимедійні презентації та освітні застосунки. Вони передбачають активну участь учня, можливість взаємодії з контентом, вибору траєкторії роботи й створення власних медіапродуктів. Інтерактивні медіатексти сприяють розвитку самостійності, пізнавальної активності та критичного мислення молодших школярів.

Отже, медіатекст у початковій школі слід розглядати як багатофункціональний дидактичний ресурс, що поєднує різні канали сприймання інформації та забезпечує умови для реалізації читацьких стратегій, розвитку читацької й медіаграмотності. Його освітній потенціал полягає в здатності активізувати пізнавальну діяльність учнів, поглиблювати розуміння художнього тексту та формувати вміння осмислено працювати з інформацією в умовах сучасного медіасередовища.

У методиці літературного читання традиційно використовувався ілюстративний супровід, основною функцією якого було наочне доповнення художнього тексту та полегшення його сприймання. Ілюстрація виконувала допоміжну роль: вона уточнювала окремі деталі сюжету, візуалізувала образи персонажів або відтворювала епізоди твору, не претендуючи на самостійне смислове навантаження. У такому підході ілюстрація підпорядковувалася тексту і не вимагала від учня складних аналітичних дій, обмежуючись здебільшого впізнаванням та емоційним реагуванням.

Натомість медіатекст, як підкреслює О. Вашуленко, принципово відрізняється від традиційної ілюстрації за своїм дидактичним статусом і функціональним призначенням. Він є самостійним

інформаційно-смисловим утворенням, що поєднує вербальні, візуальні, аудіальні або аудіовізуальні компоненти та створює власну логіку подання змісту (Вашуленко, 2024). Медіатекст не лише доповнює художній твір, а вступає з ним у смисловий діалог, розширюючи або трансформуючи сприймання тексту, акцентуючи увагу на окремих аспектах змісту, образах чи проблемах.

На відміну від ілюстрації, робота з медіатекстом, за спостереженнями А. Єфіменко та О. Ішутіної, потребує від учнів активної інтерпретаційної діяльності. Медіатекст вимагає аналізу способів подання інформації, співвіднесення різних знакових систем, осмислення авторської позиції та критичного оцінювання побаченого або почутого. Таким чином, учень виступає не пасивним споживачем візуального ряду, а активним читачем, який «зчитує» смисли, приховані у поєднанні зображення, звуку, тексту й композиції (Єфіменко, Ішутіна, 2021).

Особливо важливою є відмінність між ілюстрацією та медіатекстом у контексті формування читацьких стратегій. Традиційний ілюстративний супровід зазвичай використовується на етапі мотивації або первинного ознайомлення з твором, тоді як медіатекст може бути задіяний на всіх етапах читання – до, під час і після роботи з художнім текстом. За висновками О. Кирилович і І. Сойко, медіатексти стимулюють прогнозування, постановку запитань, перевірку гіпотез, узагальнення та рефлексію, що свідчить про їхню функціональну наближеність до повноцінного тексту (Кирилович, Сойко, 2025).

У цьому контексті медіатекст обґрунтовано розглядається як повноцінний об’єкт читання та інтерпретації. Як і художній текст, він має власну структуру, композицію, систему образів і смислові акценти. Учень навчається «читати» медіатекст, визначаючи його тему, ідею, емоційне забарвлення, способи впливу на сприймання, а також співвідносити його зміст із художнім твором. Така діяльність сприяє розвитку візуального, критичного та смислового читання, що є важливими складниками читацької компетентності.

Крім того, медіатекст, на відміну від ілюстрації, допускає множинність інтерпретацій, що особливо цінно в початковій школі. Обговорення різних прочитань медіатексту формує в учнів уміння аргументувати власну думку, слухати позиції інших і усвідомлювати суб’єктивність сприймання інформації. Саме цей аспект,

зауважує О. Вашуленко, робить медіатекст ефективним дидактичним засобом формування як читацької, так і медіаграмотності.

Отже, відмінність медіатексту від традиційного ілюстративного супроводу полягає не лише у форматі подання інформації, а насамперед у дидактичній функції. Медіатекст постає як самостійний носій смислів і повноцінний об'єкт читання, аналізу та інтерпретації, здатний активізувати читацькі стратегії, розвивати критичне мислення й забезпечувати глибшу взаємодію молодших школярів з художнім текстом у процесі літературного читання.

Медіадидактичний потенціал уроків літературного читання в початковій школі зумовлений здатністю медіатекстів розширювати традиційні межі роботи з художнім текстом і створювати умови для активної, усвідомленої та емоційно значущої читацької діяльності. У сучасному освітньому середовищі, насиченому візуальними й цифровими образами, медіатексти стають ефективним інструментом залучення молодших школярів до читання, забезпечуючи поєднання пізнавального, емоційного та діяльнісного аспектів навчання.

Насамперед медіатексти володіють значним мотиваційним потенціалом, оскільки відповідають віковим особливостям молодших школярів, їхній потребі в образності, динаміці та емоційному відгуку. Використання візуальних, аудіальних і аудіовізуальних медіатекстів на уроках літературного читання сприяє актуалізації інтересу до художнього твору ще до безпосереднього ознайомлення з ним. Через ілюстрації, комікси, буктрейлери, аудіофрагменти або відео створюється ситуація очікування, зацікавленості та внутрішньої готовності до читання. Медіатекст у цьому випадку виконує роль мотиваційного «тригера», що допомагає подолати байдужість або страх перед текстом, особливо у дітей із низькою читацькою мотивацією.

Водночас мотиваційна функція медіатекстів не обмежується лише емоційною привабливістю. Вони створюють умови для осмисленого входження в текст, оскільки спонукають учнів до прогнозування змісту, формулювання запитань, висування гіпотез щодо подій і персонажів. Таким чином, мотивація набуває пізнавального характеру й поєднується з реалізацією читацьких стратегій, що відповідає компетентнісним орієнтирам Нової української школи.

Значною є роль медіатекстів у формуванні смислового читання, яке передбачає глибоке розуміння змісту тексту, встановлення логічних і причинно-наслідкових зв'язків, осмислення авторського задуму. Мультимодальна природа медіатекстів дозволяє поєднувати вербальну інформацію з візуальними та аудіальними сигналами, що полегшує розуміння складних смислів, допомагає структурувати інформацію та підтримує процес інтерпретації. Порівняння художнього тексту з його медіаінтерпретацією (ілюстрацією, відеофрагментом, коміксом) стимулює учнів до аналізу, узагальнення та уточнення змісту, а також до усвідомлення того, що смисл тексту може бути поданий і прочитаний по-різному.

Не менш важливим є вплив медіатекстів на формування критичного читання. Робота з медіатекстами передбачає аналіз не лише того, *що* подано, а й *як* це подано: через які образи, символи, звукові та візуальні засоби. Учні вчаться ставити запитання до медіаповідомлення, зіставляти різні джерела інформації, розрізняти факт і художній вимисел, усвідомлювати авторську позицію. У процесі такого аналізу формується здатність критично оцінювати зміст і форму подання інформації, що є важливою складовою читацької та медіаграмотності. Таким чином, медіатекст стає засобом розвитку не лише читацьких умінь, а й основ критичного мислення.

Окремо слід наголосити на ролі медіатекстів у формуванні емоційного читання, яке передбачає співпереживання, емпатію, емоційне розуміння персонажів і ситуацій. Аудіальні й аудіовізуальні медіатексти (виразне читання, музичний супровід, відеофрагменти) посилюють емоційний вплив художнього твору, допомагають учням глибше відчути настрій, емоційні стани героїв, драматизм або комічність подій. Це створює умови для розвитку емоційної чутливості, уміння розпізнавати й вербалізувати власні почуття, що є важливим компонентом читацької компетентності молодших школярів.

У комплексі медіатексти сприяють інтеграції смислового, критичного та емоційного читання, забезпечуючи цілісний характер читацької діяльності. Їх використання на уроках літературного читання дозволяє перейти від репродуктивного засвоєння змісту до активної інтерпретації тексту, формування

власних суджень і рефлексії. Саме в цьому виявляється медіадидактичний потенціал уроків літературного читання – у здатності поєднати мотивацію, осмислення й емоційне переживання тексту, що відповідає сучасним освітнім запитам і концептуальним засадам Нової української школи.

Інтеграція медіатекстів у процес роботи над літературним твором у початковій школі потребує чіткого дидактичного осмислення та системності, оскільки ефективність їх використання значною мірою залежить від відповідності етапам уроку літературного читання та поставленим навчальним завданням. Як наголошує І. Старагіна, медіаосвітня складова в умовах Нової української школи має реалізовуватися не фрагментарно, а як цілісна педагогічна система, інтегрована в зміст навчальних предметів мовно-літературної галузі (Старагіна, 2020). У цьому контексті медіатексти не можуть виконувати універсальну функцію на всіх етапах уроку без урахування логіки читацької діяльності; навпаки, кожен етап роботи з текстом висуває специфічні вимоги до їх добору й способів застосування.

На мотиваційно-підготовчому етапі роботи над літературним твором медіатексти виконують функцію залучення учнів до читання та створення ситуації пізнавального інтересу. Візуальні, аудіальні або аудіовізуальні матеріали (ілюстрації, фрагменти відео, аудіозаписи, буктрейлери) доцільно використовувати для актуалізації попереднього досвіду, формування читацької установки, прогнозування змісту твору. І. Старагіна підкреслює, що саме на цьому етапі закладаються основи усвідомленого ставлення до медіаповідомлення, коли учні вчаться не лише сприймати інформацію, а й ставити до неї запитання (Старагіна, 2020). Таким чином, медіатексти сприяють реалізації стратегій до читання, зокрема висуванню гіпотез і формулюванню запитань, водночас їх використання має бути дозованим і спрямованим на стимулювання інтересу до художнього тексту, а не на його заміщення.

Під час первинного сприймання та читання твору медіатексти виконують підтримувальну й уточнювальну функцію. На цьому етапі доцільним є залучення окремих візуальних або аудіальних медіатекстів, які допомагають краще зрозуміти образи, настрій, інтонаційні особливості твору, не порушуючи цілісності художнього читання. Важливо, щоб медіа не

домінували над текстом, а виконували роль смислового орієнтира, що підтримує процес розуміння. Медіатекст у цьому випадку підсилює смислове сприймання, але не підмінює читання готовою інтерпретацією.

На етапі аналітично-інтерпретаційної роботи медіатексти набувають статусу повноцінного дидактичного інструменту. Саме тут вони можуть активно використовуватися для порівняння різних інтерпретацій твору, аналізу образів персонажів, виявлення авторської позиції. Аналіз медіатекстів у мовно-літературній галузі має спрямовуватися на розвиток умінь інтерпретувати, співвідносити й критично оцінювати інформацію, подану в різних формах. Порівняння художнього тексту з його медіаінтерпретацією (коміксом, ілюстрацією, фрагментом екранізації) стимулює розвиток смислового й критичного читання, допомагає учням усвідомити відмінність між текстом і способом його подання. На цьому етапі реалізуються читацькі стратегії під час і після читання, пов'язані з аналізом, узагальненням і оцінюванням.

Особливої значущості медіатексти набувають на рефлексивно-творчому етапі уроку, коли учні залучаються до створення власних медіапродуктів: ілюстрацій, коміксів, афіш, простих буктрейлерів або усних аудіоінтерпретацій. За твердженням І. Старагіної, саме продуктивна медіадіяльність є показником сформованості початкових умінь медіаграмотності, оскільки передбачає усвідомлений добір засобів подання змісту та рефлексію щодо власного медіапродукту. У такій діяльності медіатекст постає як засіб переосмислення й інтерпретації художнього твору, а не лише сприймання інформації (Старагіна, 2020).

Водночас у науково-методичному дискурсі, акцентується увага на ризиках формального або несистемного використання медіа на уроках мовно-літературної освітньої галузі. Одним із таких ризиків є заміщення художнього тексту медіапродуктом, коли відео чи візуальний матеріал фактично підміняє читання, знижуючи його пізнавальну та виховну цінність. У цьому випадку учень споживає готовий образ, не здійснюючи власної інтерпретаційної діяльності.

Іншим ризиком є епізодичне, випадкове використання медіатекстів, не пов'язане з читацькими стратегіями та дидактичними цілями уроку. За таких умов медіа перетворюється на зовнішній

атрибут «сучасності», який не впливає на глибину розуміння тексту й не сприяє формуванню читацької компетентності. Несистемність призводить до перевантаження уроку візуальними або аудіальними стимуляторами та розсіювання уваги учнів.

Окрему загрозу становить формалізація медіадіяльності, коли робота з медіатекстом обмежується репродуктивними завданнями без аналізу, порівняння та рефлексії. У такому разі медіатекст не виконує функції об'єкта читання й інтерпретації, а втрачає свій медіадидактичний потенціал.

Отже, ефективна інтеграція медіатекстів у процес роботи над літературним твором можлива лише за умови системного, поетапного та методично вмотивованого використання, орієнтованого на реалізацію читацьких стратегій і розвиток смислового, критичного та емоційного читання. Усвідомлення можливих ризиків формального застосування медіа дозволяє уникнути поверхневості та забезпечити цілісність читацької діяльності молодших школярів у межах сучасного уроку літературного читання.

Отже, теоретичний аналіз медіадидактичного потенціалу уроків літературного читання та особливостей інтеграції медіатекстів у процес роботи над художнім твором засвідчує їх значущу роль у формуванні читацької компетентності молодших школярів, зокрема розвитку смислового, критичного та емоційного читання. Водночас ефективність використання медіатекстів значною мірою залежить від рівня сформованості читацьких стратегій учнів, а також від системності й методичної виваженості їх упровадження в освітній процес. Це зумовлює необхідність емпіричного вивчення реального стану сформованості читацьких умінь і особливостей сприймання медіатекстів молодшими школярами, що й обумовило проведення констатувального експерименту, результати якого подано в наступному підпункті.

3. Медіатексти як інструмент реалізації читацьких стратегій

У контексті компетентнісної парадигми Нової української школи особливої актуальності набуває проблема пошуку ефективних дидактичних інструментів, здатних забезпечити практичну реалізацію читацьких стратегій у процесі літературного читання. Одним із таких інструментів виступають медіатексти, які завдяки своїй

мультимодальній природі створюють умови для активної, усвідомленої та поетапної взаємодії учнів з текстовою інформацією. Використання медіатекстів у навчальному процесі дозволяє не лише підтримувати читацьку мотивацію, а й цілеспрямовано формувати вміння прогнозувати, інтерпретувати, аналізувати й оцінювати зміст тексту, що становить основу читацьких стратегій молодших школярів. Саме тому медіатексти доцільно розглядати як ефективний інструмент реалізації читацьких стратегій на різних етапах роботи з літературним твором.

У сучасній педагогічній науці мультимодальне навчання розглядається як відповідь на зміну характеру сприймання інформації учнями та зростання ролі різних знакових систем у пізнавальному процесі. За результатами дослідження Т. Якимович, Л. Джулай, Л. Дольнікової, О. Чорнописької, О. Якимович (2024), мультимодальність у навчанні ґрунтується на цілеспрямованому поєднанні кількох каналів сприймання – візуального, аудіального, вербального та цифрового – з метою підвищення ефективності засвоєння навчального матеріалу. Автори підкреслюють, що мультимодальні засоби не лише посилюють наочність, а й сприяють активізації мислення, розвитку уваги, пам'яті та рефлексії, за умови їх методично виваженого використання.

У публікаціях, присвячених впровадженню мультимодального навчання в умовах Нової української школи, наголошується, що його ефективність визначається не кількістю задіяних медіаресурсів, а педагогічною доцільністю та інтегрованістю у навчальний процес. У матеріалі «Мультимодальне навчання: аудіо, відео, VR як ефективні рішення для сучасної української школи» (2025) акцентовано, що мультимодальне навчання передбачає організацію освітнього середовища, у якому різні формати подання інформації взаємодіють і доповнюють один одного, формуючи цілісне навчальне переживання учня. Особлива увага приділяється тому, що мультимодальність має підтримувати активну позицію здобувача освіти, залучаючи його до аналізу, інтерпретації та осмислення навчального змісту.

Узагальнюючи сучасні підходи, мультимодальне навчання можна розглядати як дидактичну модель, що ґрунтується на таких принципах: поєднання різних знакових систем; узгодженість мультимодальних засобів із навчальною метою; поетапність їх використання; орієнтація на розвиток мисленнєвих і метакогнітивних

умінь учнів. Саме така організація мультимодального навчання створює підґрунтя для його ефективної реалізації в мовно-літературній освітній галузі, зокрема на уроках літературного читання.

У сучасній дидактиці літературного читання мультимодальність розглядається як один із ключових чинників поглиблення розуміння художнього тексту, оскільки вона забезпечує залучення різних каналів сприймання й мислення учнів у процесі читання. Мультимодальність передбачає поєднання вербальних, візуальних, аудіальних та аудіовізуальних компонентів, що реалізується через використання медіатекстів як повноцінного дидактичного інструменту. У початковій школі така інтеграція є особливо значущою, адже відповідає віковим особливостям молодших школярів і сприяє переходу від поверхневого сприймання тексту до його усвідомленого осмислення.

Використання медіатекстів у мультимодальному форматі створює умови для активізації читацьких стратегій на всіх етапах роботи з художнім твором. На етапі до читання візуальні й аудіовізуальні медіатексти сприяють реалізації стратегій прогнозування та формування читацької установки. Образи, звуки, ритм і колір стимулюють висування гіпотез щодо змісту, теми й настрою твору, що активізує мисленнєву діяльність учнів і готує їх до глибшого сприймання тексту. Мультимодальність у цьому випадку не заміщує читання, а створює когнітивний «каркас» для подальшої інтерпретації.

Під час безпосереднього читання художнього тексту мультимодальні медіатексти виконують функцію підтримки смислового читання. Поєднання слова з візуальними або аудіальними елементами допомагає учням краще уявити образи персонажів, просторово-часові характеристики подій, емоційні стани героїв. Завдяки цьому активізуються стратегії уточнення, встановлення смислових і причинно-наслідкових зв'язків, контролю розуміння. Мультимодальність знижує когнітивне навантаження, особливо в учнів із різним рівнем читацької підготовки, і водночас сприяє збереженню цілісності художнього сприймання.

Особливу роль мультимодальність відіграє в реалізації стратегій інтерпретації та критичного осмислення. Порівняння художнього тексту з його мультимодальною медіаінтерпретацією (ілюстрацією, коміксом, фрагментом екранізації, аудіоверсією)

спонукає учнів до аналізу того, як змінюється смисл залежно від способу подання. Учні вчаться співвідносити текст і медіатекст, виявляти авторську позицію, помічати акценти й умовності, що є основою критичного читання. Таким чином, мультимодальність стає інструментом не спрощення, а ускладнення мисленнєвих операцій, спрямованих на глибше розуміння змісту.

Не менш важливою є роль мультимодальності у формуванні емоційного читання. Аудіальні й аудіовізуальні медіатексти підсилюють емоційний компонент художнього твору, допомагають учням глибше відчути настрій, співпереживати персонажам, усвідомлювати підтексти. Це сприяє розвитку емпатії, емоційної рефлексії та здатності вербалізувати власні переживання, що є важливими складовими читацької компетентності. У цьому контексті мультимодальність не нав'язує готові емоції, а створює умови для їх усвідомленого переживання й осмислення.

Використання медіатекстів як мультимодальних ресурсів також сприяє метакогнітивній регуляції читання, оскільки учні починають усвідомлювати власні стратегії роботи з текстом. Аналіз того, який канал сприймання допоміг краще зрозуміти зміст, як змінилися уявлення після перегляду чи прослуховування медіатексту, формує здатність до рефлексії та самоконтролю читацької діяльності. Таким чином, мультимодальність підсилює не лише результат, а й процес читання.

Мультимодальність, реалізована через використання медіатекстів на уроках літературного читання, виступає потужним інструментом реалізації читацьких стратегій, що забезпечує глибше смислове, критичне й емоційне розуміння художнього тексту. Вона сприяє активізації пізнавальної діяльності молодших школярів, інтеграції різних способів осмислення інформації та формуванню компетентного читача, здатного усвідомлено взаємодіяти з текстами різної природи в умовах сучасного медіасередовища.

Таким чином, використання медіатекстів на уроках літературного читання забезпечує мультимодальну організацію роботи над художнім твором, у межах якої поєднуються вербальні, візуальні, аудіальні та цифрові способи подання й осмислення змісту. Така взаємодія різних знакових систем створює умови для глибшого сприймання тексту, активізує мисленнєві та емоційні процеси й підтримує цілісність читацької діяльності молодших школярів.

Водночас медіатексти виступають універсальним інструментом реалізації читацьких стратегій, оскільки дають змогу цілеспрямовано організувати читацьку діяльність на всіх етапах роботи з літературним твором. Через використання медіатекстів учні залучаються до прогнозування, візуалізації, постановки запитань, інтерпретації та рефлексії, що забезпечує перехід від репродуктивного читання до усвідомленого смислотворення. Отже, медіатексти не лише розширюють дидактичні можливості уроку, а й забезпечують комплексну реалізацію читацьких стратегій, формуючи підґрунтя для розвитку читацької компетентності в умовах Нової української школи.

Використання медіатекстів у процесі літературного читання створює сприятливі умови для цілеспрямованої активізації ключових читацьких стратегій, оскільки мультимодальна природа таких текстів стимулює різні канали сприймання, мислення та інтерпретації. На відміну від традиційного лінійного читання, робота з медіатекстами спонукає учнів до активної пізнавальної діяльності, у межах якої читання постає як процес прогнозування, аналізу, смислотворення й рефлексії.

Узагальнений аналіз дозволив встановити взаємозв'язок між видами медіатекстів, читацькими стратегіями та відповідними читацькими діями, який представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Взаємозв'язок між видами медіатекстів, читацькими стратегіями та читацькими діями

Вид медіатексту	Читацька стратегія	Читацька дія
Комікси	Прогнозування	Передбачення розвитку подій за послідовністю кадрів, заголовками, візуальними підказками
	Візуалізація	Формування уявлень про персонажів, місце й час подій, емоційні стани героїв
	Інтерпретація	Аналіз співвідношення зображення й тексту, осмислення смислових акцентів
Інфографіка	Прогнозування	Висування припущень щодо змісту тексту на основі схем, символів, ключових слів

	Постановка запитань	Формулювання запитань до поданої інформації, уточнення причин і наслідків
	Інтерпретація	Узагальнення інформації, встановлення логічних зв'язків між елементами
Аудіоказки	Візуалізація	Створення внутрішніх образів на основі звукового сприймання
	Інтерпретація	Усвідомлення інтонації, темпу, емоційного забарвлення мовлення
	Рефлексія	Вираження власних емоційних вражень, оцінювання почуттів персонажів
Відеофрагменти (мультфільми, екранізації)	Прогнозування	Передбачення подальшого розвитку подій за візуальними й аудіальними сигналами
	Інтерпретація	Порівняння художнього тексту з відеоінтерпретацією, виявлення відмінностей
	Критичне осмислення	Усвідомлення авторської позиції та способів впливу на глядача
Буктрейлери	Прогнозування	Висування гіпотез щодо теми, жанру, настрою та можливого розвитку сюжету твору
	Інтерпретація	Осмислення образів і смислових акцентів, закладених у візуально-аудіальному представленні тексту
	Рефлексія	Формування власного ставлення до твору, усвідомлення читацького інтересу
Афіші (постери до творів)	Прогнозування	Передбачення змісту та проблематики твору за візуальними символами й заголовками
	Постановка запитань	Формулювання запитань щодо персонажів, подій, настрою та ідейного спрямування твору
	Інтерпретація	Тлумачення символіки, кольорових рішень і композиції як носіїв смислу
Інтерактивні цифрові тексти	Постановка запитань	Активне з'ясування змісту через взаємодію з текстом
	Інтерпретація	Осмислення інформації в різних форматах, вибір траєкторії читання
	Рефлексія	Самооцінювання розуміння тексту, аналіз власних читацьких дій

Подана узагальнювальна таблиця дає змогу наочно простежити, як різні види медіатекстів функціонують у процесі літературного читання не ізольовано, а в тісному взаємозв'язку з читацькими стратегіями та відповідними читацькими діями молодших школярів. Її аналіз дозволяє виявити закономірності використання медіатекстів як дидактичного інструменту, окреслити їхній потенціал для активізації прогнозувальної, інтерпретаційної та рефлексивної діяльності учнів, а також уточнити роль мультимодальних ресурсів у формуванні усвідомленого читання. Саме тому звернення до аналізу цієї таблиці є доцільним для глибшого осмислення механізмів реалізації читацьких стратегій у процесі роботи з художнім текстом.

Однією з перших стратегій, що активно реалізується через медіатексти, є *стратегія прогнозування*. Комікси, інфографіка, відеофрагменти та інтерактивні цифрові тексти завдяки поєднанню візуальних і вербальних елементів створюють умови для передбачення змісту, розвитку подій і характеристик персонажів ще до повного ознайомлення з художнім текстом. Учні висувають гіпотези на основі зображень, кольорових акцентів, послідовності кадрів, заголовків або ключових візуальних символів, що активізує мисленнєву діяльність і формує установку на усвідомлене читання. Таким чином, медіатексти стають ефективним інструментом реалізації стратегій до читання.

Не менш значущою є *стратегія візуалізації*, яка полягає у створенні внутрішніх образів під час читання. Комікси та інфографіка безпосередньо підтримують цю стратегію, допомагаючи учням формувати уявлення про персонажів, простір і події. Водночас аудіоказки та відеофрагменти сприяють розвитку уяви через звукові й аудіовізуальні образи, що доповнюють або уточнюють текстові описи. Завдяки медіатекстам візуалізація набуває усвідомленого характеру: учні не лише уявляють, а й співвідносять власні образи з медіаінтерпретаціями, що поглиблює смислове розуміння художнього твору.

Використання медіатекстів також активно стимулює *стратегію постановки запитань*, яка є показником активної читацької позиції. Інтерактивні цифрові тексти, відеофрагменти та інфографіка спонукають учнів ставити запитання щодо змісту, причин подій, мотивів персонажів, а також щодо способів подання інформації. Запитання виникають як на етапі сприймання медіатексту, так і під

час його співвіднесення з художнім текстом, що сприяє розвитку критичного мислення та контролю розуміння.

Особливої ваги набуває *стратегія інтерпретації*, яка реалізується через аналіз і порівняння художнього тексту з його медіаінтерпретацією. Комікси, відеофрагменти, аудіоверсії творів і цифрові тексти дозволяють учням усвідомити, що один і той самий зміст може бути представлений по-різному. У процесі інтерпретації учні вчаться визначати авторські смисли, емоційні акценти, символіку, а також оцінювати, як зміна форми подання впливає на розуміння тексту. Таким чином, медіатексти сприяють розвитку смислового й критичного читання.

Завершальною, але не менш важливою, є *стратегія рефлексії*, яка активізується через осмислення прочитаного та пережитого. Аудіоказки, відеофрагменти й інтерактивні цифрові тексти викликають емоційний відгук, що стає підґрунтям для обговорення, оцінювання та формування власного ставлення до твору. Створення власних медіапродуктів (простих коміксів, цифрових історій, аудіоінтерпретацій) сприяє глибшій рефлексії, оскільки учні переосмислюють зміст тексту через власний досвід і творчість.

Отже, використання медіатекстів – коміксів, інфографіки, аудіоказок, відеофрагментів та інтерактивних цифрових текстів – забезпечує комплексну активізацію читацьких стратегій: прогнозування, візуалізації, постановки запитань, інтерпретації та рефлексії. Медіатексти виступають не допоміжним засобом, а ефективним інструментом реалізації читацьких стратегій, що сприяє формуванню глибокого, усвідомленого й особистісно значущого читання в молодших школярів.

Отримані узагальнення, представлені в таблиці, засвідчують значний дидактичний потенціал медіатекстів у реалізації читацьких стратегій та активізації читацьких дій молодших школярів у процесі літературного читання. Водночас теоретично окреслений взаємозв'язок між видами медіатекстів, читацькими стратегіями й читацькими діями потребує перевірки в реальних умовах освітньої практики. Саме це зумовлює необхідність звернення до емпіричного дослідження, спрямованого на виявлення фактичного стану використання медіатекстів у початковій школі, рівня сформованості читацьких стратегій учнів та особливостей їх реалізації в

навчальному процесі. З цією метою було проведено констатувальний експеримент, опис якого подано нижче.

Метою констатувального експерименту було виявлення стану та умов використання медіатекстів як дидактичного інструменту реалізації читацьких стратегій у процесі літературного читання й визначення рівня сформованості відповідних читацьких дій і мотивації молодших школярів. Дослідження проводилося в умовах звичайного освітнього процесу без внесення змін у зміст, структуру чи методику проведення уроків, що забезпечило об'єктивність і достовірність отриманих результатів.

У констатувальному експерименті взяли участь вчителі та учні початкових класів закладів загальної середньої освіти м. Чернівці. Загальна вибірка дослідження охопила 26 учителів початкових класів та 148 учнів 2–4 класів Чернівецьких ліцеїв і гімназій Чернівецької міської ради. Добір респондентів здійснювався з урахуванням принципу доступності та репрезентативності, що дозволило отримати узагальнену картину сучасної практики використання медіатекстів на уроках літературного читання в початковій школі.

Залучення до дослідження як педагогів, так і учнів дало змогу комплексно проаналізувати проблему з позицій організації навчального процесу та реального досвіду читацької діяльності молодших школярів. Такий підхід забезпечив можливість зіставлення педагогічних уявлень про використання медіатекстів із фактичним рівнем сформованості читацьких стратегій та читацьких дій учнів. Вибір саме цієї вікової категорії зумовлений особливостями формування читацької компетентності в молодшому шкільному віці, а також активним упровадженням медіатекстів у навчальний процес відповідно до ідей Нової української школи. Участь респондентів була добровільною, а результати дослідження використовувалися виключно в узагальненому вигляді з науковою метою.

Методика констатувального експерименту передбачала використання комплексу взаємодоповнювальних методів дослідження, що дозволило охопити як педагогічний, так і учнівський виміри проблеми. Основними методами виступили анкетування вчителів початкових класів, анкетування молодших школярів, педагогічне спостереження за організацією роботи з медіатекстами на уроках літературного читання, а також аналіз навчальної діяльності учнів під час роботи з художніми текстами й медіаматеріалами.

Анкетування вчителів було спрямоване на з'ясування частоти, характеру та системності використання медіатекстів на уроках літературного читання, типів медіатекстів, до яких найчастіше звертаються педагоги, а також на визначення того, чи усвідомлюють учителі медіатексти як інструмент реалізації читацьких стратегій або використовують їх переважно як ілюстративний супровід. Окрему увагу приділено з'ясуванню логіки застосування медіатекстів на різних етапах уроку (до читання, під час читання, після читання) та труднощів, які виникають у педагогів у процесі такої роботи.

Анкетування учнів мало на меті діагностику рівня сформованості читацьких стратегій у процесі роботи з медіатекстами, зокрема уміння прогнозувати зміст, співвідносити художній текст і його медіаінтерпретацію, ставити запитання до тексту й медіатексту, здійснювати елементарну інтерпретацію та рефлексію. Запитання анкети були адаптовані до вікових особливостей молодших школярів і спрямовані на виявлення того, як учні сприймають медіатекст — як повноцінний об'єкт читання чи лише як візуальний або аудіальний супровід, а також на з'ясування впливу медіатекстів на читацьку мотивацію й емоційне залучення до читання.

Педагогічне спостереження здійснювалося з метою уточнення результатів анкетування та фіксації реальної практики використання медіатекстів у навчальному процесі. Під час спостереження увага зосереджувалася на відповідності добору медіатекстів навчальній меті уроку, характері читацьких завдань, які пропонувалися учням, а також на активності школярів під час роботи з медіаматеріалами.

Для оброблення результатів констатувального експерименту застосовувалися методи кількісного та якісного аналізу, що дозволило узагальнити отримані дані, визначити рівні сформованості читацьких стратегій і виявити типові тенденції та проблемні аспекти використання медіатекстів у практиці літературного читання. Отримані результати стали підґрунтям для подальшого обґрунтування методичних рекомендацій щодо системного використання медіатекстів як інструменту реалізації читацьких стратегій у початковій школі.

Анкета для вчителів початкових класів була розроблена як інструмент емпіричного дослідження з метою вивчення стану, характеру та системності використання медіатекстів на уроках

літературного читання. Її змістова структура відповідає меті та завданням констатувального експерименту й спрямована на комплексне охоплення педагогічного виміру проблеми реалізації читацьких стратегій засобами медіатекстів.

Анкета має чітку логічну побудову й складається з трьох тематичних блоків, які дозволяють послідовно проаналізувати практику використання медіатекстів учителями початкових класів. Перший блок спрямований на з'ясування частоти застосування медіатекстів, їх видового розмаїття та етапів уроку, на яких вони використовуються. Це дало змогу окреслити загальний стан упровадження медіатекстів у практику літературного читання.

Другий блок анкети орієнтований на виявлення характеру використання медіатекстів – як ілюстративного засобу чи як інструменту реалізації читацьких стратегій. Запитання цього блоку дозволили з'ясувати рівень усвідомлення педагогами дидактичного потенціалу медіатекстів, їхнього статусу як самостійного об'єкта читання та інтерпретації, а також коло читацьких стратегій, які, на думку вчителів, реалізуються через роботу з медіатекстами.

Третій блок анкети спрямований на аналіз системності використання медіатекстів у навчальному процесі. У ньому передбачено запитання, що стосуються дотримання логіки роботи «до читання – під час читання – після читання», узгодженості добору медіатекстів із навчальною метою уроку, а також труднощів, з якими стикаються педагоги під час роботи з медіаматеріалами. Це дало можливість виявити чинники, що впливають на ефективність реалізації читацьких стратегій.

За формою анкета поєднує закриті, напівзакриті та відкрите запитання, що забезпечило можливість як кількісного узагальнення результатів, так і якісного аналізу відповідей респондентів. Формулювання запитань є чіткими, зрозумілими й орієнтованими на практичний досвід учителів, що сприяло підвищенню достовірності отриманих даних.

Таким чином, розроблена анкета для вчителів є валідним і доцільним інструментом констатувального експерименту, який дозволяє комплексно дослідити особливості використання медіатекстів у процесі літературного читання та визначити проблемні аспекти реалізації читацьких стратегій у сучасній початковій школі.

Аналіз результатів анкетування учителів початкових класів

засвідчив, що медіатексти загалом присутні в практиці літературного читання, однак характер їх використання переважно має фрагментарний і несистемний характер.

За результатами опитування вчителів за першим блоком запитань (а саме дослідження стану використання медіатекстів на уроках літературного читання) встановлено, що переважна більшість учителів (близько 81 %, 21 респондент) використовують медіатексти на уроках літературного читання з різною періодичністю. Водночас лише 15 % учителів (4 особи) зазначили, що звертаються до медіатекстів практично на кожному уроці, тоді як 46 % (12 осіб) використовують їх кілька разів на тиждень. Значна частина респондентів – 35 % (9 осіб) – зазначили епізодичне використання медіатекстів (1-2 рази на місяць). 4 % учителів (1 особа) вказали, що майже не використовують медіатексти (рис. 1).

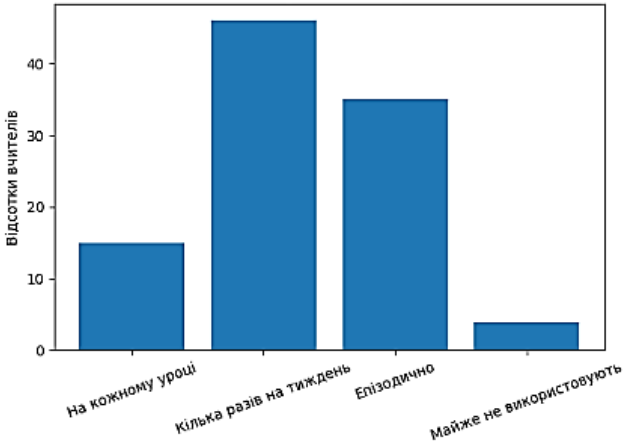


Рис. 1. Частота використання медіатекстів

Щодо типів медіатекстів, найбільш поширеними є візуальні та аудіовізуальні медіатексти, які використовують відповідно приблизно 85 % та 77 % респондентів. Аудіальні медіатексти застосовують близько 42 % учителів, тоді як інтерактивні цифрові тексти – лише приблизно 31 %, що свідчить про обмежене залучення цифрових ресурсів у літературному читанні (рис.2).

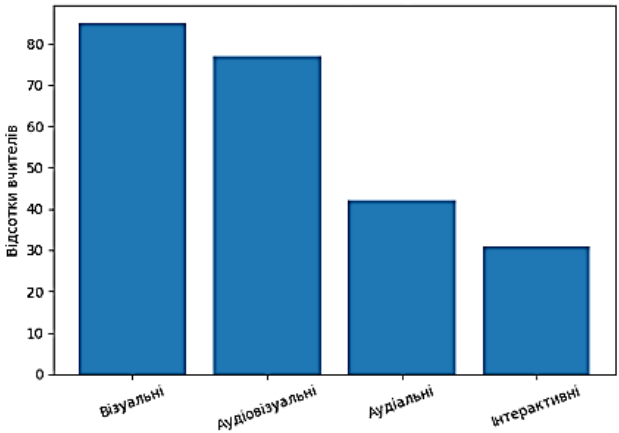


Рис. 2. Типи медіатекстів, що використовуються вчителями

Аналіз відповідей щодо етапів уроку показав, що медіатексти найчастіше використовуються на мотиваційно-підготовчому етапі (приблизно 73 % респондентів). Значно рідше вони застосовуються під час аналітично-інтерпретаційної роботи (38 %) та на етапі рефлексії (27 %). Лише близько 35 % учителів зазначили, що використовують медіатексти на різних етапах уроку відповідно до його мети (рис. 3).

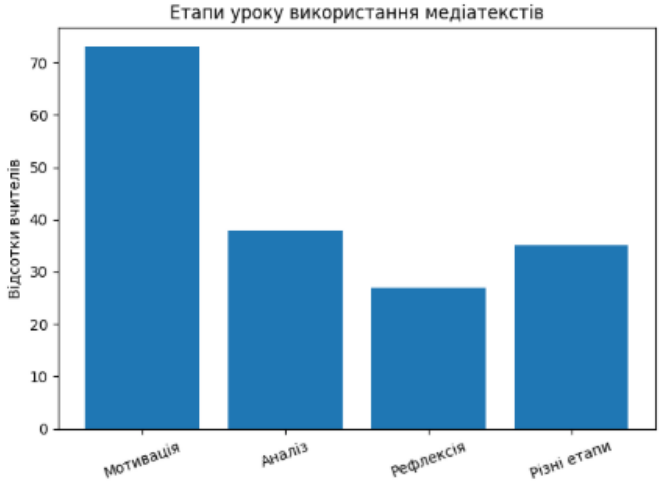


Рис. 3. Етапи уроку використання медіатекстів

Узагальнення результатів анкетування вчителів за першим блоком запитань засвідчує, що медіатексти широко представлені в практиці літературного читання, однак їх використання має переважно мотиваційно-ілюстративний характер. Найчастіше вчителі звертаються до візуальних і аудіовізуальних медіатекстів, тоді як інтерактивні цифрові ресурси використовуються обмежено. Концентрація медіатекстів на мотиваційному етапі уроку та недостатнє їх залучення до аналітико-інтерпретаційної й рефлексивної роботи свідчать про фрагментарність стратегійного підходу та потребу в методично системному впровадженні медіатекстів.

Щодо характеру використання медіатекстів (ілюстративний чи стратегійний) (запитання другого блоку) результати анкетування засвідчили, що медіатексти переважно використовуються вчителями як ілюстративний або мотиваційний засіб. Так, приблизно 54 % респондентів (14 осіб) зазначили, що основною метою застосування медіатекстів є ілюстрування художнього тексту або зацікавлення учнів читанням. Лише близько 31 % учителів (8 осіб) усвідомлюють медіатексти як інструмент реалізації читацьких стратегій, тоді як решта 15 % вагалися з відповіддю (рис. 4).

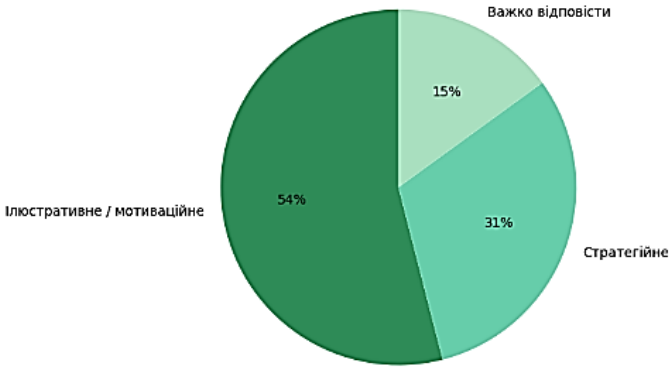


Рис. 4. Характер використання медіатекстів учителями початкових класів (ілюстративний і стратегійний підходи)

Подана діаграма засвідчує домінування ілюстративно-мотиваційного підходу до використання медіатекстів у практиці

вчителів початкових класів. Понад половину відповідей становить орієнтація на ілюстрування художнього тексту та зацікавлення учнів, тоді як стратегійний підхід представлений майже третиною респондентів. Наявність частки педагогів, які вагалися з відповіддю, свідчить про недостатню методичну визначеність щодо дидактичної ролі медіатекстів у формуванні читацьких стратегій.

На запитання щодо статусу медіатексту як самостійного об'єкта читання 46 % учителів відповіли ствердно, 38 % – частково, а 16 % не розглядають медіатексти як повноцінний об'єкт інтерпретації. Це свідчить про домінування традиційного уявлення про медіатекст як допоміжний матеріал (рис. 5).

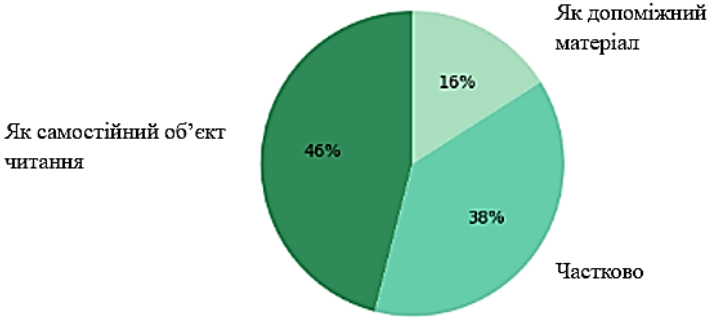


Рис. 5. Статус медіатексту як самостійного об'єкта читання в уявленнях учителів початкових класів

Діаграма ілюструє, що майже половина опитаних учителів розглядає медіатекст як самостійний об'єкт читання та інтерпретації, однак значна частка респондентів визнає такий статус лише частково або не визнає його зовсім. Це свідчить про збереження традиційного підходу до медіатексту як допоміжного ілюстративного матеріалу та про необхідність посилення методичного акценту на його стратегійно-дидактичному потенціалі.

Серед читацьких стратегій, які, на думку вчителів, реалізуються через медіатексти, найчастіше називалися прогнозування (69 %) та візуалізація (73 %). Значно рідше педагоги відзначали постановку запитань (42 %), інтерпретацію

(35 %) та рефлексію (27 %), що вказує на обмежене використання медіатекстів для формування глибокого смислового й критичного читання (рис. 6).

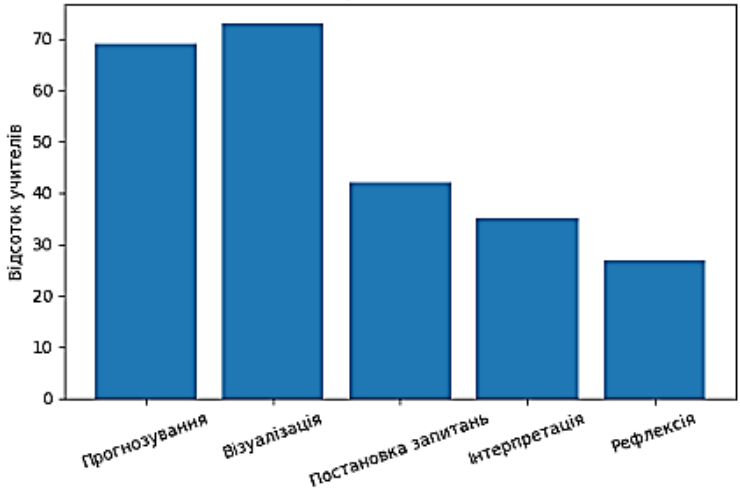


Рис. 6. Читацькі стратегії, що реалізуються через медіатексти (за оцінкою вчителів початкових класів)

Подана діаграма засвідчує, що в практиці вчителів початкових класів медіатексти найчастіше використовуються для реалізації стратегій прогнозування та візуалізації, які мають переважно підготовчий і підтримувальний характер. Натомість стратегії постановки запитань, інтерпретації та рефлексії представлені значно слабше, що вказує на обмежене використання медіатекстів для формування глибокого смислового й критичного читання. Така диспропорція підтверджує необхідність методичного переосмислення ролі медіатекстів як інструменту розвитку повного циклу читацьких стратегій.

Оцінюючи характер використання медіатекстів у власній практиці (а саме системність використання медіатекстів у навчальному процесі), лише 27 % учителів (7 осіб) охарактеризували його як системний і цілеспрямований. Переважна ж більшість – близько 58 % (15 осіб) – зазначили, що використання медіатекстів залежить від теми уроку або має епізодичний характер. 15 % респондентів визнали спонтанність такого використання.

Дотримання логіки роботи з медіатекстами «до читання – під час читання – після читання» регулярно здійснюють лише близько 35 % учителів, тоді як 46 % роблять це лише іноді, а 19 % не дотримуються цієї послідовності. Узгодження добору медіатекстів із навчальною метою уроку системно здійснюють приблизно 42 % педагогів, у більшості випадків – 38 %, тоді як 20 % респондентів роблять це рідко або не роблять взагалі.

Серед основних труднощів учителі найчастіше називали нестачу часу на уроці (62 %), складність добору якісних медіатекстів (54 %) та недостатній рівень методичної підготовки (38 %), що підтверджує потребу в розробленні чіткого методичного інструментарію (рис. 7).

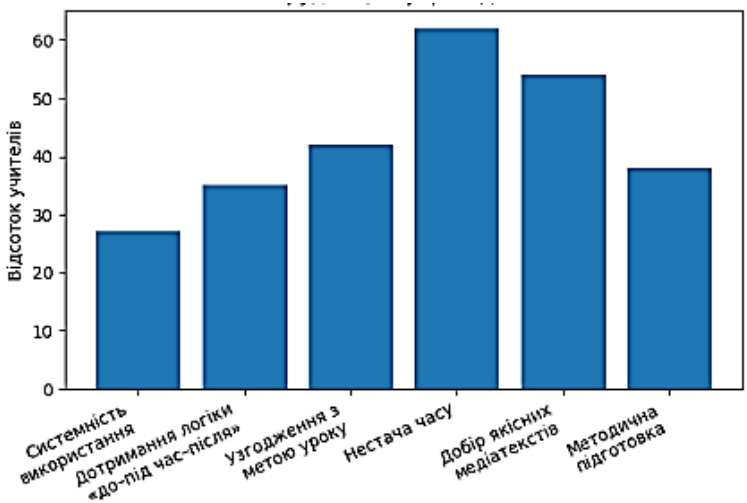


Рис. 7. Системність використання медіатекстів у практиці вчителів початкових класів та труднощі їх упровадження

Подана діаграма наочно демонструє, що системне й цілеспрямоване використання медіатекстів характерне лише для незначної частини вчителів, тоді як дотримання логіки роботи «до читання – під час читання – після читання» та узгодження медіатекстів із навчальною метою уроку реалізуються переважно епізодично. Водночас найбільш вираженими чинниками, що ускладнюють системне впровадження медіатекстів, є нестача

часу на уроці, труднощі добору якісних медіаматеріалів і недостатній рівень методичної підготовки педагогів. Отримані результати підтверджують потребу в розробленні структурованого методичного інструментарію використання медіатекстів у процесі реалізації читацьких стратегій.

Отже, результати анкетування засвідчили, що медіатексти активно входять у практику літературного читання початкової школи, однак їх використання здебільшого має фрагментарний, ілюстративний і несистемний характер. Недостатня орієнтація на реалізацію читацьких стратегій та порушення логіки поетапної роботи з текстом знижують медіадидактичний потенціал медіатекстів і зумовлюють потребу в науково обґрунтованих методичних рекомендаціях.

Результати педагогічного спостереження за уроками літературного читання в початкових класах загалом підтвердили й доповнили дані, отримані в процесі анкетування вчителів. У ході спостережень зафіксовано, що медіатексти дійсно використовуються в навчальному процесі, проте переважно фрагментарно й ситуативно, без чітко вибудуваної системи їх упровадження в логіці читацької діяльності.

Найчастіше медіатексти застосовувалися на мотиваційно-підготовчому етапі уроку з метою зацікавлення учнів або актуалізації теми заняття. Водночас під час безпосереднього читання художнього тексту та на етапах аналітично-інтерпретаційної роботи й рефлексії їх використання спостерігалося значно рідше. Це підтверджує висновки анкетування щодо обмеженого залучення медіатекстів у реалізацію читацьких стратегій «під час» і «після» читання.

У процесі спостереження також встановлено, що медіатексти здебільшого виконують ілюстративну функцію, доповнюючи або візуалізуючи зміст художнього твору, тоді як завдання, спрямовані на аналіз, інтерпретацію чи рефлексію медіатексту, застосовувалися епізодично. Реалізація читацьких стратегій через медіатексти обмежувалася переважно прогнозуванням і візуалізацією, що корелює з результатами анкетування вчителів.

Таким чином, результати педагогічного спостереження загалом співпадають із результатами анкетування вчителів, підтверджуючи тенденцію до фрагментарного, ілюстративного

використання медіатекстів і недостатньої реалізації їхнього потенціалу як інструменту формування читацьких стратегій. Отримані дані засвідчують необхідність цілеспрямованого методичного супроводу педагогів і розроблення системи роботи з медіатекстами на уроках літературного читання.

Анкета для учнів початкових класів була розроблена з метою виявлення рівня сформованості читацьких стратегій у процесі роботи з медіатекстами, особливостей сприймання медіатексту як об'єкта читання та впливу медіаматеріалів на читацьку мотивацію молодших школярів. Її зміст і структура узгоджуються з метою та завданнями констатувального експерименту й відображають ключові аспекти досліджуваної проблеми.

Анкета має чітку логічну побудову й складається з трьох тематичних блоків. Перший блок спрямований на діагностику сформованості читацьких стратегій, зокрема умінь прогнозувати зміст за медіатекстом, співвідносити художній текст і його медіаінтерпретацію, ставити запитання до тексту та медіатексту, а також здійснювати елементарну рефлексію після роботи з медіаматеріалами. Запитання цього блоку дозволяють оцінити активність і усвідомленість читацьких дій учнів.

Другий блок анкети орієнтований на з'ясування того, як молодші школярі сприймають медіатекст: як повноцінний текст для читання й осмислення чи лише як візуальний або аудіовізуальний супровід. Окрему увагу приділено здатності учнів виділяти смисл, тему та емоційний настрій медіатексту, інтерпретувати його зміст і висловлювати власне ставлення, що є показниками формування смислового та емоційного читання.

Третій блок анкети спрямований на виявлення впливу медіатекстів на читацьку мотивацію учнів, зокрема інтересу до читання, емоційного залучення до роботи з художнім твором і бажання обговорювати прочитане після взаємодії з медіаматеріалами. Це дало змогу простежити мотиваційний компонент читацької діяльності в умовах мультимодального навчання.

За формою анкета поєднує закриті та напівзакриті запитання з використанням доступних для молодшого шкільного віку формулювань і варіантів відповідей. Такий підхід забезпечив зрозумілість інструкцій, зменшив вплив випадкових відповідей і підвищив надійність отриманих даних. Анкетування

проводилося з урахуванням вікових та психологічних особливостей молодших школярів, що сприяло створенню доброзичливої атмосфери та щирості відповідей.

Таким чином, розроблена анкета для учнів є доцільним і валідним інструментом констатувального експерименту, який дозволяє комплексно оцінити рівень сформованості читацьких стратегій, особливості сприймання медіатекстів і читацьку мотивацію молодших школярів у процесі літературного читання.

Аналіз результатів анкетування учнів початкових класів засвідчив, що медіатексти є звичним елементом уроків літературного читання та позитивно сприймаються учнями, однак рівень сформованості читацьких стратегій і глибина осмислення медіатекстів залишаються нерівномірними.

Результати анкетування учнів щодо рівня сформованості читацьких стратегій у процесі роботи з медіатекстами показали, що більшість респондентів (близько 72 %, 107 осіб) намагаються прогнозувати зміст художнього твору за медіатекстом (ілюстрацією, коміксом, відео), тоді як 19 % (28 осіб) роблять це лише іноді, а 9 % (13 осіб) не вдаються до прогнозування. Це свідчить про відносно сформовану, проте не завжди усвідомлену стратегію прогнозування.

Здатність співвідносити художній текст із його медіаінтерпретацією виявили близько 54 % учнів (80 осіб), які можуть помічати подібності та відмінності між прочитаним і побаченим. Водночас 31 % (46 осіб) зазначили, що роблять це лише частково, а 15 % (22 особи) відчувають труднощі в такому порівнянні.

Щодо постановки запитань до тексту й медіатексту, активну позицію продемонстрували приблизно 48 % учнів (71 особа), які зазначили, що часто ставлять запитання під час роботи з матеріалами. 34 % (50 осіб) переважно відповідають на запитання вчителя, а 18 % (27 осіб) рідко ініціюють власні запитання, що свідчить про недостатню сформованість цієї стратегії.

Рефлексивні вміння після роботи з медіатекстами виявилися сформованими на середньому рівні: близько 57 % учнів (84 особи) можуть висловити власні враження та емоції, 26 % (38 осіб) роблять це епізодично, а 17 % (26 осіб) відчувають труднощі в рефлексії прочитаного або переглянутого (рис. 8).

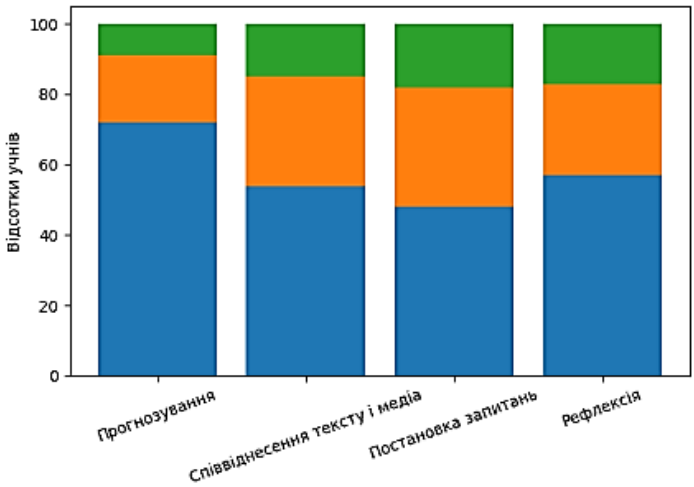


Рис. 8. Рівень сформованості читацьких стратегій у роботі з медіатекстами

Діаграма наочно засвідчує, що найвищі показники мають стратегії прогнозування та рефлексії, що пояснюється активним використанням візуальних і аудіовізуальних медіатекстів на мотиваційних і підсумкових етапах уроку. Водночас стратегії постановки запитань і співвіднесення художнього тексту з його медіаінтерпретацією демонструють нижчий рівень сформованості, що свідчить про недостатню системність стратегійного підходу та переважання репродуктивних форм роботи.

Аналіз відповідей другого блоку (а саме розуміння медіатексту як об'єкта читання) засвідчив, що 58 % учнів (86 осіб) сприймають медіатекст як такий, що потребує осмислення й «читання», подібно до художнього тексту. Водночас 29 % (43 особи) розглядають його переважно як ілюстрацію або відео для перегляду, а 13 % (19 осіб) не змогли чітко визначити власне ставлення.

Здатність визначати основний смисл або тему медіатексту продемонстрували близько 62 % учнів (92 особи), 23 % (34 особи) роблять це лише іноді, а 15 % (22 особи) зазнають труднощів у виділенні смислу. Подібна тенденція простежується й у визначенні емоційного настрою медіатексту: 66 % учнів (98 осіб) легко ідентифікують настрій, 21 % (31 особа) – частково, 13 % (19 осіб) – не усвідомлюють емоційного забарвлення.

Інтерпретація медіатексту й висловлення власного ставлення до нього доступні приблизно 49 % учнів (73 особи), тоді як 35 % (52 особи) роблять це фрагментарно, а 16 % (23 особи) не готові до самостійної інтерпретації (рис. 9).

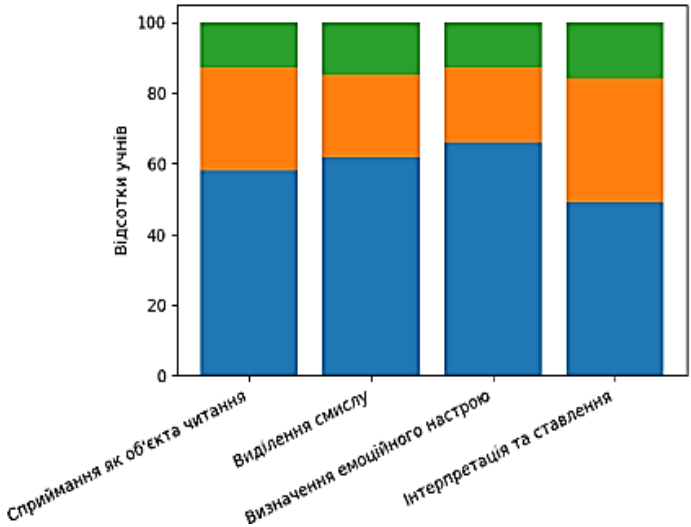


Рис. 9. Розуміння медіатексту як суб'єкта читання молодшими школярами

Діаграма наочно демонструє, що більшість учнів уже перебувають на рівні усвідомленого сприймання медіатексту, проте сформованість інтерпретаційних умінь залишається нерівномірною. Найвищі показники зафіксовано щодо визначення емоційного настрою медіатексту та виділення його основного смислу, що свідчить про чутливість молодших школярів до емоційно-образного компонента медіаповідомлень.

Водночас нижчі значення простежуються у сфері самостійної інтерпретації медіатексту та формулювання власного ставлення, що підтверджує переважання інтуїтивного й репродуктивного рівня сприймання над аналітично-рефлексивним. Значна частка учнів, які сприймають медіатекст лише як ілюстрацію або відео для перегляду, вказує на потребу цілеспрямованого формування уявлення про медіатекст як повноцінний об'єкт читання та осмислення.

Результати анкетування учнів за запитаннями третього блоку (а саме вплив медіатекстів на читацьку мотивацію) переконливо засвідчили позитивний вплив медіатекстів на читацьку мотивацію молодших школярів. Так, близько 74 % учнів (110 осіб) зазначили, що їм цікавіше читати, коли на уроці використовуються відео, комікси, аудіоказки або інші медіаматеріали. 18 % (27 осіб) відзначили помірне зростання інтересу, а лише 8 % (11 осіб) не вбачають суттєвої різниці.

Бажання прочитати художній текст після роботи з медіатекстом виникає у 61 % учнів (90 осіб), іноді – у 25 % (37 осіб), тоді як 14 % (21 особа) не відчувають такого стимулу. Обговорювати прочитане або побачене з однокласниками прагнуть приблизно 56 % учнів (83 особи), 29 % (43 особи) роблять це час від часу, а 15 % (22 особи) не виявляють зацікавлення в обговоренні (рис. 10).

Діаграма наочно підтверджує виразний мотиваційний потенціал медіатекстів у процесі літературного читання. Найвищі показники зафіксовано щодо загального інтересу до читання: переважна більшість учнів демонструє підвищену зацікавленість за умови використання медіаматеріалів. Дещо нижчими є показники бажання самостійно звернутися до художнього тексту після роботи з медіатекстом, що свідчить про потребу методично спрямованого переходу від медіа до власне читання.

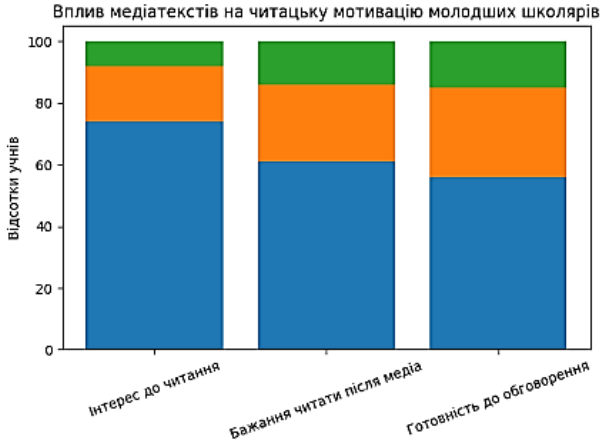


Рис. 10. Вплив медіатекстів на читацьку мотивацію молодших школярів

Найменш сформованим компонентом виявилася готовність до обговорення прочитаного або побаченого, що вказує на необхідність посилення комунікативно-рефлексивних форм роботи. У цілому результати підтверджують, що медіатексти виступають ефективним чинником підвищення читацької мотивації, однак для її стійкого розвитку потребують системної інтеграції в стратегійно організований процес літературного читання.

Отже, результати анкетування учнів засвідчили, що медіатексти позитивно впливають на читацьку мотивацію та емоційне залучення молодших школярів, однак рівень сформованості читацьких стратегій і сприймання медіатексту як повноцінного об'єкта читання здебільшого перебуває на середньому рівні. Це підтверджує необхідність системного й методично обґрунтованого використання медіатекстів як інструменту реалізації читацьких стратегій у процесі літературного читання.

Спостереження за діяльністю учнів на уроках літературного читання засвідчили, що використання медіатекстів підвищує емоційну залученість і зацікавленість у навчальній діяльності, однак у більшості випадків не супроводжується цілеспрямованою організацією смислового й критичного читання. Відсутність системних завдань до медіатекстів зумовлює те, що учні сприймають їх переважно як допоміжний або розважальний елемент, а не як повноцінний об'єкт читання та інтерпретації.

Педагогічні спостереження за діяльністю учнів на уроках літературного читання загалом підтвердили результати анкетування молодших школярів і дозволили глибше розкрити особливості їхньої читацької поведінки в умовах використання медіатекстів. У процесі спостережень зафіксовано, що більшість учнів виявляють зацікавлення та емоційну залученість під час роботи з медіаматеріалами, однак характер їх читацької діяльності переважно має репродуктивно-інтуїтивний, а не системно-стратегійний характер.

Спостереження засвідчили, що учні досить активно включаються в прогнозування змісту художнього твору за візуальними або аудіовізуальними медіатекстами, що корелює з високими показниками цієї стратегії в анкетуванні. Водночас під час безпосереднього читання тексту та його подальшого аналізу активність школярів знижується, а читацькі дії часто зводяться до

відповідей на запитання вчителя, а не до самостійного формулювання запитань чи гіпотез.

Аналіз діяльності учнів показав, що співвіднесення художнього тексту з його медіаінтерпретацією відбувається фрагментарно й переважно за ініціативи вчителя. Лише частина школярів спонтанно звертається до порівняння змісту, образів або настрою тексту й медіатексту, що підтверджує середній рівень сформованості інтерпретаційних умінь, зафіксований в анкетуванні.

Спостереження також засвідчили, що більшість учнів сприймають медіатексти передусім як засіб зацікавлення або візуального супроводу, а не як самостійний об'єкт читання й інтерпретації. Лише за умови спеціально організованих завдань учні переходять до аналізу смислу, емоційного забарвлення та авторських акцентів медіатексту, що співпадає з результатами анкетування щодо часткового усвідомлення медіатексту як тексту для читання.

Рефлексивні прояви учнів після роботи з медіатекстами спостерігалися нерівномірно. Учні охоче висловлювали емоційні враження, однак їм було складніше аргументувати власну думку або узагальнювати смисл прочитаного й побаченого. Це підтверджує середній рівень сформованості рефлексивних умінь, зафіксований за результатами анкетування.

Таким чином, результати педагогічного спостереження за діяльністю учнів у цілому співпадають із результатами їх анкетування, засвідчуючи, що медіатексти підвищують інтерес і мотивацію до читання, проте без системної організації роботи не забезпечують повноцінної реалізації читацьких стратегій. Отримані дані підтверджують необхідність цілеспрямованого методичного супроводу використання медіатекстів як інструменту розвитку смислового, критичного й рефлексивного читання молодших школярів.

Отримані результати констатувального експерименту засвідчили, що, попри активне використання медіатекстів у практиці літературного читання, їх дидактичний потенціал реалізується переважно фрагментарно й здебільшого в ілюстративному форматі. Виявлена невідповідність між наявністю медіатекстів у навчальному процесі та рівнем сформованості читацьких стратегій молодших школярів, а також обмежена системність їх застосування за логікою «до читання –

під час читання – після читання» актуалізують потребу в науково обґрунтованому методичному забезпеченні.

У зв'язку з цим виникає необхідність розроблення цілісного методичного інструментарію використання медіатекстів як інструменту реалізації читацьких стратегій на уроках літературного читання. Такий інструментарій має забезпечити системність, поетапність і методичну виваженість роботи з медіатекстами, спрямованої на розвиток прогнозування, інтерпретації, критичного осмислення та рефлексії.

4. Методичний інструментарій використання медіатекстів для реалізації читацьких стратегій на уроках літературного читання

Ефективність використання медіатекстів у процесі літературного читання в початковій школі значною мірою визначається дотриманням принципів їх добору та педагогічного застосування. Передусім *медіатексти мають відповідати віковим і психологічним особливостям молодших школярів*. Це передбачає доступність змісту, емоційну безпеку, зрозумілу образність, чітку композицію та обмежену тривалість аудіальних і аудіовізуальних матеріалів. Медіатекст, адресований молодшому школяреві, має не перевантажувати сприймання, а підтримувати увагу й сприяти формуванню позитивного емоційного ставлення до читання, враховуючи потребу дітей цього віку в наочності, образності та емоційному переживанні.

Не менш важливим є *принцип цілеспрямованості використання медіатекстів*. Медіатекст не повинен виконувати роль випадкового ілюстративного доповнення до уроку, а має добиратися з урахуванням конкретної дидактичної мети та читацької стратегії, яку планується реалізувати. Залежно від завдань уроку медіатекст може бути спрямований на прогнозування змісту, формування візуальних образів, стимулювання постановки запитань, інтерпретацію смислів або рефлексію. Такий підхід забезпечує усвідомлену організацію читацької діяльності й дозволяє використовувати медіатексти як інструмент розвитку мисленнєвих і смислотворчих умінь, а не лише як засіб пожвавлення навчального процесу.

Важливою умовою педагогічно доцільного використання медіатекстів є їх *інтеграція в структуру уроку літературного читання*. Медіатексти мають органічно вписуватися в логіку роботи над художнім твором і відповідати етапам «до читання – під час читання – після читання». На мотиваційно-підготовчому етапі вони можуть виконувати функцію актуалізації досвіду й формування читацької установки, під час читання – підтримувати смислове сприймання, а на етапі аналізу й рефлексії – слугувати основою для інтерпретації та узагальнення. Інтеграція медіатекстів у структуру уроку запобігає їх фрагментарному використанню та забезпечує цілісність читацької діяльності.

Принциповим є також *поєднання медіатекстів із художнім текстом, а не їх протиставлення*. Медіатекст не повинен підміняти собою читання або пропонувати готову інтерпретацію твору. Його функція полягає в доповненні, уточненні й розширенні смислового поля художнього тексту. Порівняння тексту з його медіаінтерпретацією сприяє розвитку критичного мислення, усвідомленню багатозначності художнього змісту та формуванню власної позиції читача. Такий підхід дозволяє зберегти провідну роль художнього слова й водночас використати потенціал медіа для поглиблення розуміння.

Водночас педагогічно доцільне використання медіатекстів передбачає *дотримання балансу між цифровими й традиційними формами роботи*. Надмірна концентрація на медіаматеріалах може призвести до зниження уваги до самого читання, поверхневого сприймання тексту та перевантаження сенсорних каналів. Тому медіатексти мають застосовуватися як один із компонентів навчального процесу поряд із традиційними видами роботи: читанням уголос і мовчки, бесідою за текстом, письмовими й усними завданнями, творчими вправами. Такий баланс забезпечує гармонійний розвиток читацької компетентності й запобігає формалізації мультимодального навчання.

Отже, дотримання принципів вікової відповідності, цілеспрямованості, структурної інтегрованості, смислового поєднання з художнім текстом і балансу форм роботи створює методичне підґрунтя для ефективного використання медіатекстів як інструменту реалізації читацьких стратегій у початковій школі. Саме ці принципи визначають логіку подальшої розробки

методичного інструментарію та конкретних моделей роботи з медіатекстами на уроках літературного читання.

Реалізація читацьких стратегій на уроках літературного читання в початковій школі може бути ефективно забезпечена через цілеспрямоване використання різних типів медіатекстів, дібраних відповідно до етапів роботи з художнім твором. Такий підхід дозволяє організувати читацьку діяльність як послідовний процес активного смислотворення, у межах якого медіатексти виконують не допоміжну, а стратегійно зумовлену дидактичну функцію.

На етапі «до читання» медіатексти використовуються передусім для реалізації стратегій прогнозування, активізації попереднього досвіду та постановки запитань. Візуальні образи, ілюстровані фрагменти, обкладинки книжок, трейлери або інфографіка створюють ситуацію передбачення, спонукаючи учнів висувати гіпотези щодо теми, сюжету, персонажів і можливого розвитку подій. Робота з такими медіатекстами активізує наявні знання та життєвий досвід молодших школярів, допомагає встановлювати асоціативні зв'язки й формувати читацьку установку. У процесі обговорення учні вчаться формулювати запитання до майбутнього тексту, що переводить їх із позиції пасивного слухача в позицію активного читача-дослідника. Таким чином, медіатексти на цьому етапі виконують функцію когнітивного й мотиваційного «входу» в художній твір.

Під час безпосереднього читання художнього тексту медіатексти сприяють реалізації стратегій візуалізації, уточнення смислів, емоційного занурення та перевірки висунутих гіпотез. Комікси, аудіосупровід, фрагменти мультфільмів або інтерактивні сторінки допомагають учням створювати внутрішні образи, краще уявляти персонажів, простір і настрій твору. Завдяки поєднанню вербального й невербального компонентів знижується когнітивне навантаження, що особливо важливо для учнів із різним рівнем читацької підготовки. У цей період медіатексти також слугують засобом перевірки прогнозів: учні співвідносять власні припущення з реальним змістом тексту, уточнюють смисли, коригують первинні уявлення. Водночас важливо, щоб медіатексти не переривали процес читання, а підтримували його, зберігаючи провідну роль художнього слова.

На етапі «після читання» медіатексти стають основою для реалізації стратегій інтерпретації, рефлексії, критичного осмислення та творчого переосмислення прочитаного. Створення власних медіапродуктів – коміксів, афіш, буктрейлерів, цифрових постерів – сприяє глибшому осмисленню тексту, оскільки вимагає від учнів виділення ключових смислів, визначення авторських акцентів і формулювання власного ставлення до твору. У процесі такої діяльності учні не лише відтворюють зміст, а й інтерпретують його, обираючи форму подання, візуальні та смислові засоби. Рефлексивні завдання, пов'язані з аналізом створених медіатекстів, допомагають усвідомити власні читацькі дії, порівняти різні інтерпретації та сформувати елементи критичного мислення.

Отже, використання медіатекстів на різних етапах роботи з художнім твором забезпечує послідовну реалізацію читацьких стратегій і сприяє формуванню цілісної читацької діяльності молодших школярів. Чітке розмежування функцій медіатекстів на етапах до, під час і після читання дозволяє уникнути їх формального застосування та перетворює медіатекст на дієвий інструмент смислового, емоційного й критичного читання.

У процесі стратегічного читання медіатексти виступають не лише дидактичним ресурсом, а й *засобом організації активної читацької діяльності*, що зумовлює використання спеціальних методичних прийомів, спрямованих на реалізацію читацьких стратегій на різних етапах роботи з художнім текстом. Аналіз сучасної педагогічної практики дозволяє виокремити низку типових прийомів, ефективність яких полягає в поєднанні вербального й невербального компонентів та активізації мисленнєвих і рефлексивних дій учнів.

Одним із поширених прийомів є *«читання зупинками» з опорою на візуальний або аудіовізуальний медіатекст*. Його сутність полягає в поетапному читанні художнього твору з паузами для аналізу відповідних медіафрагментів, прогнозування подальшого розвитку подій та уточнення смислів. Медіатекст у цьому випадку виконує функцію стимулу для перевірки гіпотез, активізації прогнозування й контролю розуміння, а сам процес читання набуває діалогічного характеру.

Важливе місце у стратегічному читанні посідає *прийом порівняння художнього тексту та його медіаінтерпретації.*

Залучення коміксів, ілюстрацій або фрагментів екранізацій дає змогу учням співвідносити авторський текст із візуальним або аудіовізуальним поданням, виявляти відмінності у відтворенні образів, настрою, послідовності подій. Такий прийом сприяє формуванню критичного читання, усвідомленню умовності будь-якої інтерпретації та розвитку здатності аргументувати власну позицію.

Ефективним є також *прийом інтерпретації емоцій персонажів через візуальні образи*. Аналіз міміки, жестів, кольорових рішень, композиції кадру або інтонаційного забарвлення аудіосупроводу допомагає учням глибше усвідомити внутрішній стан героїв і співвіднести його з текстовим описом. Це сприяє розвитку емоційного читання, емпатії та здатності вербалізувати власні переживання.

Прийом реконструювання сюжету за фрагментами медіатексту передбачає відновлення логіки подій на основі окремих кадрів, ілюстрацій або відеофрагментів. Така діяльність активізує аналітико-синтетичні операції, вимагає встановлення причинно-наслідкових зв'язків і сприяє глибшому осмисленню структури художнього твору. У межах стратегічного читання цей прийом дозволяє поєднати візуалізацію з інтерпретацією та узагальненням.

Значний дидактичний потенціал має *прийом створення учнями власних медіатекстів* як форми післячитальної рефлексії. Розроблення коміксів, афіш, буктрейлерів, цифрових постерів або аудіоінтерпретацій спонукає школярів до осмислення ключових смислів твору, відбору головного та формування власної інтерпретації. У цьому випадку медіатекст стає засобом не відтворення, а творчого переосмислення прочитаного, що відповідає стратегіям рефлексії та оцінювання.

Окрім зазначених, у практиці стратегічного читання доцільно використовувати *прийоми прогнозування за медіатекстом* (аналіз обкладинки, трейлера, інфографіки), формулювання запитань до медіатексту та тексту, *зіставлення різних медіаверсій одного твору*, а також *рефлексивні обговорення на основі створених або переглянутих медіапродуктів*. Усі ці прийоми орієнтовані на активну взаємодію учня з текстом і медіатекстом та сприяють формуванню усвідомленої читацької позиції.

Таким чином, типові методичні прийоми роботи з медіатекстами у процесі стратегічного читання забезпечують цілісну реалізацію читацьких стратегій – від прогнозування й візуалізації до інтерпретації, критичного осмислення та рефлексії. Їх системне використання дозволяє перетворити медіатексти на повноцінний інструмент розвитку читацької компетентності молодших школярів у межах сучасного уроку літературного читання.

Ефективне впровадження медіатекстів у практику уроків літературного читання в початковій школі потребує дотримання низки методичних рекомендацій, що забезпечують не лише підвищення мотивації учнів, а й цілеспрямований розвиток читацьких стратегій.

Насамперед доцільно орієнтуватися на системне, а не епізодичне використання медіатекстів, що передбачає їх планомірне включення в навчальний процес відповідно до логіки роботи з художнім текстом. Епізодичне застосування медіа, зумовлене лише прагненням урізноманітнити урок, не забезпечує стійкого дидактичного ефекту й не сприяє формуванню усвідомленої читацької діяльності. Натомість системний підхід дозволяє вибудувати послідовну модель роботи з медіатекстами, у межах якої кожен вид медіа має чітко визначену функцію.

Важливою умовою результативності є поетапне формування читацьких стратегій, що реалізується через використання медіатекстів на різних етапах уроку. На етапі «до читання» доцільно використовувати стратегії прогнозування та активізації попереднього досвіду, «під час читання» – візуалізацію, уточнення смислів і перевірку гіпотез, «після читання» – інтерпретацію, рефлексію та оцінювання. Така поетапність дозволяє уникнути хаотичного використання медіатекстів і забезпечує поступовий розвиток читацьких умінь від елементарних до складніших.

Особливу роль у роботі з медіатекстами відіграє рефлексія, яка забезпечує усвідомлення учнями власних читацьких дій і результатів роботи.

Рефлексивні завдання, пов’язані з аналізом медіатекстів і створенням власних медіапродуктів, сприяють глибшому осмисленню прочитаного, формуванню емоційно-ціннісного ставлення

до тексту та розвитку метакогнітивних умінь.

Саме на етапі рефлексії медіатекст набуває статусу об'єкта інтерпретації, а не лише джерела інформації або візуальної підтримки.

Необхідною умовою ефективного використання медіатекстів є підготовка вчителя до роботи з медіадидактичними ресурсами. Вона передбачає не лише володіння технічними навичками, а й розуміння дидактичних можливостей різних типів медіатекстів, уміння добирати їх відповідно до навчальної мети, вікових особливостей учнів і читацьких стратегій.

Методична підготовка вчителя має включати орієнтацію в сучасному медіапросторі, критичне ставлення до якості медіаматеріалів та готовність до творчого їх використання в навчальному процесі.

Перспективним напрямом удосконалення уроків літературного читання є поєднання медіатекстів із партнерськими та інтерактивними формами навчання. Робота в парах і групах, дискусії, спільне створення медіапродуктів, обговорення різних інтерпретацій сприяють розвитку комунікативних умінь, уміння співпрацювати та аргументувати власну позицію. У такому контексті медіатексти стають засобом організації взаємодії, а читання – спільною діяльністю, що відповідає ідеям Нової української школи та сприяє формуванню компетентного, активного читача.

Отже, реалізація зазначених методичних рекомендацій забезпечує цілісне й педагогічно доцільне впровадження медіатекстів у практику уроків літературного читання та створює умови для ефективного розвитку читацьких стратегій молодших школярів у сучасному освітньому середовищі.

Висновки

Сучасні трансформації мовно-літературної освітньої галузі зумовлюють переосмислення ролі медіатекстів у формуванні читацьких стратегій молодших школярів.

Теоретичний аналіз сучасних психолого-педагогічних і методичних досліджень засвідчив, що читацька компетентність молодших школярів має багатокомпонентну структуру та формується як цілісне особистісно-діяльнісне утворення, у межах якого

читацькі стратегії виконують системоутворювальну функцію, забезпечуючи усвідомлене, смислове й критичне читання.

Доведено, що медіатекст у сучасній початковій школі доцільно розглядати не як допоміжний ілюстративний засіб, а як повноцінний об'єкт читання й інтерпретації, здатний активізувати різні канали сприймання та мислення учнів. Визначено освітній і медіадидактичний потенціал візуальних, аудіальних, аудіовізуальних та інтерактивних медіатекстів, які за умови методично виваженого використання сприяють розвитку прогнозування, візуалізації, постановки запитань, інтерпретації, рефлексії та критичного осмислення художнього тексту.

Результати констатувального експерименту засвідчили, що медіатексти активно використовуються вчителями початкових класів на уроках літературного читання, однак переважно фрагментарно й з ілюстративною метою. Виявлено недостатню системність їх застосування відповідно до логіки «до читання – під час читання – після читання» та обмежене усвідомлення медіатекстів як інструменту реалізації читацьких стратегій. Анкетування й педагогічні спостереження за діяльністю учнів підтвердили, що медіатексти позитивно впливають на читацьку мотивацію та емоційне залучення, проте рівень сформованості стратегій інтерпретації, критичного осмислення й рефлексії залишається переважно середнім.

На основі отриманих результатів розроблено методичний інструментарій використання медіатекстів у процесі стратегічного читання, що ґрунтується на принципах вікової відповідності, цілеспрямованості, поетапності, інтеграції в структуру уроку та балансу між цифровими й традиційними формами роботи. Обґрунтовано доцільність використання медіатекстів на різних етапах роботи з художнім твором як засобу реалізації читацьких стратегій до, під час і після читання, а також визначено типові методичні прийоми стратегічної роботи з медіатекстами.

Отже, використання медіатекстів як інструменту реалізації читацьких стратегій у літературному читанні за умови системного й методично обґрунтованого впровадження забезпечує глибше смислове, емоційне та критичне осмислення художніх творів, сприяє формуванню читацької компетентності молодших школярів і відповідає концептуальним засадам Нової

української школи. Отримані висновки створюють науково-методичне підґрунтя для подальших досліджень і практичних розробок у галузі медіадидактики літературного читання.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Байдюк, Л. (2022) Теоретичні передумови формування основ читацької компетентності молодших школярів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету,* (3), 59-69. https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2022/3/9.pdf
2. Вашуленко, О. (2024). Використання медіатекстів у підручнику літературного читання для початкової школи. *Проблеми сучасного підручника*, (32), 336–351. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-32-336-351
3. Вашуленко, О.В. (2011). Читацька компетентність молодшого школяра: теоретичний аспект. *Початкова школа,* (1), 48-50.
4. Вірста, С.Є. (2020). Формування читацької компетентності молодших школярів при вивченні монографічних тем на уроках літературного читання у початковій школі. *Молодий вчений,* 4 (80), 641-646. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-4-80-133
5. Дика, Н. М., & Глазова, О. П. (2019). Формування читацької компетентності учнів: міжнародний методичний досвід. *Інноваційна педагогіка. Теорія та методика навчання (з галузей знань)*, 12(1), 27–31. DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-1.05
6. Єфіменко, А., & Ішутіна, О. (2021) Робота з медіатекстом на уроках мовно-літературної освітньої галузі як метод формування медіаграмотності молодших школярів. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти,* 14 (Ч. 1), 125-132. ROBOTA_Z_MEDIATEKSTOM_NA_UROKAH_MOVNO-LITERATURNOI.pdf
7. Кабінет Міністрів України (24.17.2019). Державний стандарт початкової освіти. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text
8. Кирилович, О.Ф. & Сойко, І.М. (2025). Шляхи формування медіаграмотності учнів початкових класів на уроках

мовно-літературної освітньої галузі. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія,* (1), 57-63. https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-1-8

9. Коваль, О. (2025) Як подолати кризу читання: причини та дієві практики мотивації до читання. Узято з https://osvitoria.media/experience/yak-podolaty-kryzu-chytannya-prychyny-ta-diyevi-praktyky-motyvatsiyi-do-chytannya/

10. Мартиненко, В. (2022). Читацькі стратегії і практики як чинник формування прогностичних умінь молодших школярів. Acta Paedagogica Volynienses, 2, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.12.

11. Мартиненко, В. О. (2013) Структура і зміст читацької компетентності молодших школярів. *Збірник наукових праць: Педагогічна освіта: теорія і практика,* (XV), 145-151. https://surl.li/lzyevy

12. Мультимодальне навчання: аудіо, відео, VR як ефективні рішення для сучасної української школи. (2025, 30 вересня). *Нова українська школа*. https://nus.org.ua/2025/09/30/multymodalne-navchannya-audio-video-vr-yak-efektyvni-rishennya-dlya-suchasnoyi-ukrayinskoyi-shkoly/

13. Нікітіна, Н. (2022). Формування читацької компетентності як парадигма успішної особистості майбутнього. *New Inception*, (1), 52-59. https://doi.org/10.5281/zenodo.3978100

14. Савченко, О.Я. (2007). *Методика читання у початкових класах: Посібник для вчителя*. Київ: Освіта, 334.

15. Старагіна, І. П., Терещенко, В. М., & Панченков, А. О. (2020). *Нова українська школа: розвиток читацької компетентності в учнів початкової школи в системі інтегрованого навчання*. Харків: Соняшник, 176.

16. Старагіна, І. П. (2020). *Нова українська школа: методика формування умінь з медіаграмотності на заняттях з предметів мовно-літературної галузі в початковій школі*. Київ: Академія української преси. Центр вільної преси, 58.

17. Ткаченко, Л. П., Гнатовська, К. С., Левандовська, Г. В., & Кваша, А. С. (2025). Формування читацької компетентності молодших школярів засобами сучасної дитячої літератури.

Вісник науки та освіти. Сер. Педагогіка, 8 (38), 1884-1893. https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/20429

18. Фенцик, О. М. (2018). Формування читацької компетентності здобувачів початкової освіти: аналіз художнього тексту. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*, (82)**,** 81-85.

19. Хижняк, І., Лобачова, І., & Хващевська, О. (2025). Сучасний урок літературного читання в початковій школі: інтеграція читацьких стратегій і педагогічних технологій. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, *1*(23), 51–62. https://doi.org/10.31865/2414-9292.23.2025.334024

20. Якимович, Т. Д., Джулай, Л. І., Дольнікова, Л. В., Чорноприська, О. І., & Якимович, О. Н. (2024). Використання мультимодальних засобів навчання: результати дослідження. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*, (97)**,** 164-167. http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/45560

21. Baddeley,H. (2022). 15 Effective Reading Strategies for Kids. Retrieved from https://www.twinkl.com/blog/15-effective-reading-strategies-for-kids

22. Fletcher,J. (2020). Reading Strategies for Elementary Students. Retrieved from https://educationtothecore.com/reading-strategies-for-elementary-students/

Аліна ПРЕДИК кандидат педагогічних наук, доцент, асистент кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковчиа, м. Чернівці, Україна
ORCID: 0000-0001-7356-8690

СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ОСНОВА ЦІЛІСНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НУШ

У статті здійснено теоретико-методологічний і практико-орієнтований аналіз соціально-емоційного навчання (СЕН) як ключового напряму модернізації початкової освіти в умовах реалізації Концепції Нової української школи. Обґрунтовано, що соціально-емоційний розвиток дитини є невід'ємною складовою її цілісного становлення, що поєднує когнітивні, емоційні та соціальні компоненти й безпосередньо впливає на навчальну успішність, психологічне благополуччя та якість соціальної взаємодії.

Автором проаналізовано концептуальні засади соціально-емоційного навчання в сучасній педагогічній науці, окреслено еволюцію поняття СЕН та його міждисциплінарні витоки. Особливу увагу приділено систематизації понятійно-категоріального апарату СЕН, зокрема таким ключовим категоріям, як емоційний інтелект, соціальна компетентність, емоційне благополуччя, самосвідомість, саморегуляція та емпатія, які в сукупності утворюють інтегративну основу соціально-емоційної компетентності молодшого школяра.

Значне місце в статті відведено аналізу міжнародних моделей соціально-емоційного навчання (CASEL, європейська рамка ключових компетентностей, фінська модель well-being education, скандинавський підхід), що репрезентують сучасні світові тенденції розвитку соціально-емоційних умінь. Обґрунтовано можливості адаптації провідних ідей СЕН до українського освітнього контексту з урахуванням принципів дитиноцентризму, компетентнісного підходу та педагогічного партнерства, закладених у НУШ.

Окрему увагу приділено психолого-педагогічним особливостям соціально-емоційного розвитку молодших школярів як сензитивного вікового періоду, у якому формуються базові механізми саморегуляції, емоційної грамотності, Я-концепції та соціальної поведінки. Доведено, що розвиток соціально-емоційних компетентностей у цьому віці є важливим чинником навчальної мотивації, стресостійкості та позитивного ставлення до навчання.

Автором здійснено практико-орієнтований аналіз особливостей упровадження соціально-емоційного навчання в умовах воєнних викликів. Висвітлено основні психолого-педагогічні, організаційні та ресурсні обмеження реалізації СЕН у початковій школі, а також типові помилки його впровадження, що можуть знижувати ефективність освітнього процесу та рівень емоційної безпеки учнів.

Узагальнення матеріалів статті дозволяє розглядати соціально-емоційне навчання як цілісну освітню стратегію, спрямовану на гуманізацію навчального процесу, створення безпечного освітнього середовища та формування соціально й емоційно компетентного покоління молодших школярів.

The article provides a theoretical-methodological and practice-oriented analysis of social and emotional learning (SEL) as a key direction in the modernization of primary education within the implementation of the Concept of the New Ukrainian School. It substantiates that a child's social and emotional development is an integral component of holistic personal formation, integrating cognitive, emotional, and social dimensions and directly influencing academic achievement, psychological well-being, and the quality of social interaction.

The author analyzes the conceptual foundations of social and emotional learning in contemporary pedagogical science, outlines the evolution of the concept of SEL, and identifies its interdisciplinary origins. Particular attention is paid to the systematization of the conceptual and categorical framework of SEL, including such key categories as emotional intelligence, social competence, emotional well-being, self-awareness, self-regulation, and empathy, which together constitute the integrative basis of social and emotional competence in primary school students.

A significant part of the article is devoted to the analysis of international models of social and emotional learning (CASEL, the European framework of key competences, the Finnish model of well-being education, and the Scandinavian approach), which represent current global trends in the development of social and emotional skills. The possibilities of adapting the leading ideas of SEL to the Ukrainian educational context are substantiated, taking into account the principles of child-centeredness, the competence-based approach, and pedagogical partnership embedded in the New Ukrainian School.

Special attention is given to the psychological and pedagogical characteristics of social and emotional development in primary school children as a sensitive developmental period during which basic mechanisms of self-regulation, emotional literacy, self-concept, and social behavior are formed. It is demonstrated that the development of social and emotional competences at this age is an important factor in learning motivation, stress resilience, and positive attitudes toward learning.

The author also presents a practice-oriented analysis of the implementation of social and emotional learning under wartime challenges. The main psychological-pedagogical, organizational, and resource-related constraints affecting the implementation of SEL in primary schools are highlighted, as well as typical mistakes in its application that may reduce the effectiveness of the educational process and the level of students' emotional safety.

The generalization of the research findings allows social and emotional learning to be considered as a holistic educational strategy aimed at the humanization of the learning process, the creation of a safe educational environment, and the formation of a socially and emotionally competent generation of primary school students.

Вступ

Проблематика соціально-емоційного розвитку молодших школярів набула особливої актуальності в умовах трансформації української освітньої системи та її інтеграції в європейський освітній простір. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується високою динамікою соціальних змін, інформаційними навантаженнями, зростанням емоційної напруги та непередбачуваністю соціальних викликів. Діти молодшого шкільного віку стають учасниками процесів, які суттєво впливають на їхній

психоемоційний стан, рівень соціалізації, здатність адаптуватися до нових умов та ефективно взаємодіяти з оточенням.

У цьому контексті початкова школа перестає бути виключно середовищем передачі знань і дедалі більше виступає простором психологічної підтримки, емоційної безпеки та формування життєстійкості. Саме тому соціально-емоційне навчання (СЕН) постає не другорядним елементом освітнього процесу, а однією з ключових детермінант особистісного та навчального розвитку дитини, яка впливає на формування успішних стратегій поведінки, внутрішньої мотивації, комунікативних умінь та загального емоційного благополуччя.

Потреба у впровадженні СЕН в українській початковій школі посилюється в умовах тривалих соціальних потрясінь, викликаних війною, переміщенням сімей, змінами у родинних і шкільних структурах. Емоційні реакції дітей – тривога, страх, невизначеність, підвищена збудливість – вимагають від школи створення ресурсного освітнього середовища, здатного підтримувати психологічну рівновагу учнів. Відтак СЕН стає важливим інструментом профілактики емоційного вигорання, дезадаптації та навчальних труднощів, що підтверджують і сучасні психолого-педагогічні дослідження, які демонструють прямий зв'язок між емоційною стабільністю та успішністю у навчанні.

Крім того, актуальність СЕН зумовлена зміною освітньої парадигми, закріпленою в Концепції НУШ. Нова українська школа орієнтована на формування ключових компетентностей, де особливе місце посідають соціальна, громадянська, емоційна, комунікативна та компетентність навчатися впродовж життя. Усі вони безпосередньо пов'язані з елементами соціально-емоційного навчання, що робить його системним фундаментом реалізації компетентнісної освіти.

Таким чином, СЕН стає не лише педагогічною методикою, а концептуальною основою якісної початкової освіти, що визначає зміст, методи і підходи до організації освітнього процесу.

Особливої значущості набуває й той факт, що Україна інтегрується в європейський освітній простір, де соціально-емоційний розвиток дітей розглядається як пріоритет державної освітньої політики. Європейська рамка ключових

компетентностей, рекомендації OECD, концепції Nordic well-being education підкреслюють необхідність розвитку емоційної грамотності, навичок співпраці, стресостійкості, емпатії та відповідального громадянства. Це означає, що українська система педагогічної освіти має адаптуватися до цих тенденцій, забезпечуючи підготовку вчителів, здатних реалізовувати в школі принципи СЕН на рівні, узгодженому з європейськими практиками (Nordic Council of Ministers, 2021)

Актуальність проблеми підсилюється також недостатнім рівнем готовності значної частини педагогів до роботи з емоційною сферою дитини. Традиційна педагогічна освіта орієнтувалася переважно на формування предметної компетентності, тоді як сучасні виклики вимагають від вчителя високого рівня емоційного інтелекту, емпатійної комунікації, навичок регулювання стресу, уміння вибудовувати партнерські стосунки та забезпечувати емоційну безпеку всіх учасників освітнього процесу. Таким чином, дослідження СЕН безпосередньо пов'язане з удосконаленням системи фахової підготовки педагогічних кадрів і відповідає стратегічним завданням модернізації вищої педагогічної освіти.

Отже, актуальність впровадження соціально-емоційного навчання в початковій школі визначається сукупністю соціальних, психологічних, освітніх та євроінтеграційних чинників, які засвідчують необхідність переосмислення традиційних підходів до навчання та виховання. СЕН забезпечує формування емоційно стабільної, соціально активної, морально зрілої особистості, здатної до співпраці, критичного мислення й відповідального вибору – тих якостей, що є визначальними для життя в демократичному європейському суспільстві. Саме тому концептуалізація та наукове обґрунтування СЕН має важливе значення для сучасної педагогічної науки та освітньої практики.

1. Теоретико-концептуальні засади соціально-емоційного навчання в сучасній педагогічній науці

Поглиблене вивчення соціально-емоційного навчання потребує визначення його концептуальних основ, з'ясування еволюції поняття, окреслення його ключових характеристик, структурних компонентів та наукових підходів до інтерпретації.

Соціально-емоційне навчання – відносно новий, але надзвичайно динамічний феномен сучасної освіти, який виник у відповідь на зміщення акцентів із суто когнітивних результатів навчання на цілісний розвиток особистості учня. У центрі його уваги – формування здатності дитини розуміти власні емоції та емоції інших, будувати конструктивні взаємини, ефективно взаємодіяти в соціальному просторі, приймати відповідальні рішення та регулювати власну поведінку.

У сучасному науковому дискурсі соціально-емоційне навчання (СЕН) розглядається як **цілісний процес набуття знань, умінь і ставлень, що забезпечують емоційну грамотність, соціальну компетентність і здатність до конструктивної поведінки.** Це не стільки окрема дисципліна чи методика, скільки ціннісно-педагогічна стратегія, спрямована на забезпечення гармонійного розвитку дитини. Відповідно до визначення CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), СЕН охоплює п'ять базових компонентів: **самосвідомість, саморегуляцію, соціальну свідомість, навички взаємин та відповідальне прийняття рішень.** Ці компоненти є не ізольованими утвореннями, а взаємопов'язаними детермінантами соціально-емоційного та когнітивного розвитку дитини.

У педагогічній науці СЕН інтерпретують як **мультидисциплінарний феномен**, що має витоки у психології розвитку (С. Максименка, Г. Костюка,), гуманістичній педагогіці (Г. Балла, М.В. Савчин), теорії емоційної компетентності (Дж. Готтман, Дж. Деклер) та соціальному навчанні (А. Бандура). Саме інтеграція цих підходів стала підґрунтям для сучасного концептуального оформлення СЕН як педагогічної парадигми, що спрямовує освітній процес на розвиток соціальних умінь, емоційної культури та здатності до конструктивної взаємодії.

Питання соціально-емоційного навчання (СЕН) у сучасній педагогічній науці поступово переходить із площини окремих психолого-педагогічних спостережень у сферу системних наукових досліджень, що має відповідний теоретичний, методологічний та прикладний характер. Упродовж останнього десятиліття формування соціально-емоційних компетентностей учнів стало одним із провідних напрямів розвитку світової та української освіти. Це зумовлено модернізацією традиційної

моделі шкільного навчання, посиленням уваги до розвитку особистості, підвищенням ролі емоційного інтелекту та потребою формування навичок, необхідних для життя в інформаційному й соціально зміненому світі.

У міжнародному науковому дискурсі соціально-емоційне навчання розглядається як цілісна педагогічна концепція, спрямована на розвиток ключових гуманістичних рис особистості. У праці B. Turner, присвяченій розвитку соціально-емоційної компетентності педагогів, наголошується на тому, що такі компетентності становлять основу саморегуляції, адаптивності, емпатії та ефективної комунікації, а їх формування є необхідною умовою емоційного добробуту та професійного зростання педагогів. У світових моделях СЕН (CASEL, OECD Learning Compass, Finnish well-being education) підкреслюється, що розвиток емоційної грамотності та соціальної компетентності сприяє не тільки академічній успішності, але й особистісній стійкості, моральній відповідальності та конструктивній взаємодії в соціумі (Turner, 2023).

Європейські рекомендації щодо формування ключових компетентностей для навчання впродовж життя також виокремлюють соціально-емоційні вміння як базові для розвитку громадянської, культурної, етичної та особистісної компетентності. Фінські та скандинавські моделі, представлені в сучасних дослідженнях з well-being education, акцентують увагу на розвитку шкільного благополуччя, довіри, позитивної атмосфери та взаємоповаги в освітньому середовищі. Це підтверджує універсальний характер СЕН як механізму формування цілісної, соціально відповідальної особистості.

В українській педагогічній науці проблема соціально-емоційного навчання набула особливої актуальності у зв'язку із впровадженням Концепції Нової української школи. Ґрунтовний аналітичний огляд можливостей СЕН у межах реформи НУШ, здійснений під керівництвом Л. Гриневич, визначає соціально-емоційне навчання як один із стратегічних напрямів розвитку сучасної початкової школи. Дослідники підкреслюють, що СЕН є необхідним інструментом реалізації компетентнісної освіти, дитиноцентризму та гуманістичного підходу, а також розглядають

практичні виклики та можливості його імплементації в українських школах (Гриневич, 2021).

Теоретичні аспекти розвитку соціально-емоційних навичок у молодших школярів висвітлено в роботах В. Гринько, Т. Євтухової та А. Філіпової, які аналізують психологічні механізми емоційного розвитку дітей молодшого віку, обґрунтовують роль педагогічного керівництва у становленні емоційної компетентності та визначають СЕН як чинник формування морально-етичної поведінки (Гринько, Євтухова, Філіпова, 2022).

Н. Дужик розглядає соціально-емоційне навчання як складову системи сучасних педагогічних знань, звертаючи увагу на методологічні засади СЕН, його інтеграцію у зміст освіти та взаємозв'язок із розвитком «м'яких навичок» учнів (Дужик, 2020).

Окрему групу становлять дослідження, присвячені розвитку емоційного інтелекту дитини. Праця Дж. Деклер та Дж Ґоттман актуалізує значення емоційної грамотності як одного з ключових факторів психологічного благополуччя та соціальної адаптації. Автори пропонують концепцію емоційного коучингу, що є близькою до практик СЕН у школі та засвідчує значення співпереживання, уважного слухання й підтримки з боку дорослого (Деклер, Ґоттман, 2022).

У контексті підготовки майбутнього вчителя питання СЕН розкривається у працях Н. Басюк та В. Панченко. Дослідники підкреслюють, що ефективність впровадження соціально-емоційного навчання в початковій школі значною мірою залежить від сформованості соціально-емоційної компетентності педагога. У наукових роботах наголошується, що майбутні вчителі мають засвоїти не лише теоретичні засади СЕН, а й оволодіти практиками емоційної саморегуляції, ненасильницької комунікації та психолого-педагогічної підтримки дітей. Це обґрунтовує потребу інтеграції СЕН у навчальні плани ЗВО та в систему підвищення кваліфікації вчителів (Басюк, 2024; Панченко, 2023).

Вагомий внесок у дослідження соціально-емоційного навчання в Україні здійснюють сучасні вітчизняні науковці, які аналізують його як інструмент розвитку м'яких навичок, формування культури взаємодії та створення безпечного освітнього середовища. У роботах О. Елькіна СЕН розглядається як ключовий ресурс формування soft skills, що забезпечує емоційну

стійкість учнів, уміння регулювати поведінку та вибудовувати конструктивне спілкування (Елькін, 2023). Позиція дослідника узгоджується із результатами праць О. Рассказової, В. Гринько та О. Марущенко, які визначають СЕН стратегічним напрямом оновлення української освіти та підкреслюють необхідність його системного, інтегрованого впровадження у навчально-виховний процес (Рассказова, Елькін, Гринько, Марущенко, 2024).

Значно доповнює цей науковий дискурс дослідження О. Матвієнко та М. Химич, у якому соціально-емоційне навчання трактується як базовий механізм створення безпечного та підтримувального освітнього простору. Автори наголошують, що розвиток емоційного інтелекту, уміння розпізнавати й регулювати емоції, практики емпатії та ненасильницької комунікації сприяють мінімізації булінгу, зниженню рівня психологічного напруження та формуванню здорових міжособистісних стосунків у шкільному середовищі (Матвієнко, Химич, 2024).

Науковець Н. Швець досліджує взаємозв'язок між соціально-емоційними практиками та розвитком критичного й креативного мислення, підкреслюючи, що СЕН сприяє не лише емоційному, а й інтелектуальному розвиткові дитини (Швець, 2023).

Таким чином, сучасні українські дослідження одностайно підтверджують: СЕН є не лише педагогічною технологією, а цілісною освітньою стратегією, що впливає на якість комунікації, емоційний клімат і загальну безпеку освітнього простору.

Узагальнюючи вітчизняні й світові дослідження, можна стверджувати, що соціально-емоційне навчання розглядається як необхідна складова сучасної освіти та важливий інструмент формування ключових компетентностей учнів. У науковій літературі порушуються питання методологічної сутності СЕН, його психологічних механізмів, практичних моделей та педагогічних умов ефективного впровадження. Водночас у дослідженнях відзначаються й певні прогалини: недостатня розробка моделей оцінювання соціально-емоційних навичок, обмежена інтеграція СЕН у програми ЗВО, а також потреба у розширенні емпіричних досліджень, спрямованих на аналіз впливу СЕН на динаміку розвитку молодших школярів.

Таким чином, сучасний стан дослідження проблеми засвідчує значний науковий інтерес до соціально-емоційного

навчання, його концептуальної сутності та практичної реалізації. У контексті реформування освіти України СЕН постає як ключовий напрям модернізації початкової школи та стратегічний інструмент формування емоційно зрілого, соціально компетентного, стійкого до викликів XXI століття покоління.

2. Соціально-емоційний розвиток молодшого школяра: вікові особливості та вплив на успішність

Концептуальне підґрунтя соціально-емоційного навчання ґрунтується на розумінні емоційного розвитку як невід'ємної складової пізнавальної діяльності дитини, що виступає значущим чинником формування навчальної мотивації, здатності до поведінкової саморегуляції, навчальної результативності та стійкості до стресових впливів. Результати сучасних психолого-педагогічних досліджень засвідчують, що рівень розвитку емоційних і соціальних компетентностей перебуває у тісному взаємозв'язку з академічними досягненнями учнів, їхньою успішністю соціальної адаптації та загальним психологічним благополуччям.

Розгортання теоретичного аналізу соціально-емоційного навчання неможливе без уточнення його понятійно-категоріального апарату, оскільки СЕН інтегрує низку взаємопов'язаних психолого-педагогічних явищ і категорій, що мають різне наукове походження, структуру та функціональне навантаження. У науковій літературі терміни, пов'язані з емоційним і соціальним розвитком, нерідко використовуються у широкому або метафоричному значенні, що ускладнює їх коректне застосування в педагогічній теорії та практиці.

Тому виникає необхідність у концептуальному розмежуванні та систематизації ключових понять, які становлять змістову основу СЕН – таких як *емоційний інтелект*, *соціальна компетентність*, *емоційне благополуччя*, *самосвідомість*, *саморегуляція*, *емпатія*, *навички взаємодії* тощо. Ці категорії не є ізольованими феноменами; навпаки, вони утворюють **єдину інтегративну систему**, що забезпечує можливість усвідомленої поведінки, конструктивної взаємодії та емоційно-соціальної зрілості дитини молодшого шкільного віку.

Понятійно-категоріальний апарат СЕН має міждисциплінарний характер, оскільки сформувався на перетині психології розвитку, нейропсихології, педагогіки, соціології та гуманістичної філософії освіти. Кожне поняття відображає певний аспект психоемоційного функціонування дитини, а в сукупності вони вибудовують **структуру соціально-емоційної компетентності**, яка є цільовим результатом упровадження СЕН у початковій школі. Систематизація цих понять дозволяє чіткіше окреслити теоретичні межі феномена, визначити його структурні компоненти, підсилити методологічне обґрунтування та забезпечити логічну послідовність подальшого аналізу.

У цьому контексті нижче подано базові категорії, що становлять концептуальне ядро соціально-емоційного навчання і визначають його змістовий та практичний потенціал:

Соціально-емоційне навчання – це педагогічний процес, спрямований на розвиток у здобувачів освіти здатності розуміти себе й інших, ефективно регулювати власний емоційний стан, будувати позитивні міжособистісні стосунки, співпрацювати, долати конфлікти та здійснювати усвідомлений вибір у різних життєвих ситуаціях. Його інтеграція в освітній процес початкової школи забезпечує становлення емоційно зрілої та соціально компетентної особистості (Елькін, 2023).

Емоційний інтелект – це здатність особистості розпізнавати, інтерпретувати, регулювати власні емоції та адекватно реагувати на емоції інших, використовуючи емоційні сигнали для управління поведінкою та прийняття рішень. У молодшому шкільному віці емоційний інтелект проявляється у вмінні називати власні емоції, розуміти переживання інших, передбачати наслідки дій, співпереживати та взаємодіяти з однолітками в конструктивний спосіб (Деклер, Ґоттман, 2022).

Соціальна компетентність – інтегрована здатність особистості ефективно взаємодіяти в різних соціальних контекстах, дотримуючись етичних, моральних та культурних норм. Для молодшого школяра соціальна компетентність охоплює уміння співпрацювати, вислуховувати думку інших, домовлятися, брати на себе відповідальність у груповій діяльності, виявляти толерантність і конструктивно врегульовувати конфлікти (Швець, 2023).

Емоційне благополуччя – це стан внутрішнього психологічного комфорту, емоційної стабільності та відчуття захищеності, що виникає за наявності позитивного психологічного клімату, підтримувальних стосунків і можливості вільного, екологічно безпечного вираження емоцій. Для учня початкової школи емоційне благополуччя є передумовою навчальної мотивації та стресостійкості (Матвієнко, Химич, 2024).

Самосвідомість – здатність дитини усвідомлювати власні емоції, думки, мотиви та поведінку.

Саморегуляція – уміння управляти емоційними реакціями, контролювати імпульсивність, адаптувати поведінку до вимог ситуації.

Емпатія – здатність розуміти й співпереживати емоціям інших.

Усі ці психічні утворення становлять основу формування емоційно зрілої, відповідальної, соціально активної особистості школяра.

Визначення ключових понять дозволяє не лише окреслити змістову структуру соціально-емоційної компетентності, а й зрозуміти внутрішню логіку функціонування СЕН як цілісної освітньої системи. Психологічні утворення, описані вище, виконують роль фундаментальних компонентів, на яких вибудовується сучасне бачення соціально-емоційного розвитку дитини молодшого шкільного віку. Проте зміст і структура цих компонентів не є статичними: вони формувалися в межах багаторічного міжнародного наукового дискурсу, що забезпечив появу різних теоретичних моделей і підходів до розуміння природи СЕН. Саме тому подальший аналіз потребує звернення до світових концептуальних засад соціально-емоційного навчання, які визначили напрями його розвитку та окреслили можливості для інтеграції в освітні системи різних країн. Ці моделі відображають специфіку культурних та освітніх традицій різних країн, проте їх об'єднує спільне бачення: **емоційний і соціальний розвиток є невід'ємною складовою якісної освіти та передумовою створення гармонійного суспільства.**

З-поміж найбільш відомих і впливових підходів до СЕН виділяють CASEL-модель, Європейську модель ключових компетентностей, фінську модель well-being education та

скандинавський діалогово-інклюзивний підхід. Їх аналіз дозволяє не лише окреслити різноманіття педагогічних практик, а й виявити міжнародні стандарти, на основі яких відбувається реформування української освіти, зокрема її євроінтеграція. Зупинимось детальніше на аналізі окремих моделей соціально-емоційного навчання школярів:

1. ***CASEL-модель*** **соціально-емоційного навчання: академічна і концептуальна основа СЕН.** Організація CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) є одним із провідних світових центрів, що здійснив найбільш системне концептуальне обґрунтування соціально-емоційного навчання. Запропонована CASEL модель розглядає СЕН не як окремий інструмент чи обмежений набір методик, а як **інтегровану освітню систему**, спрямовану на розвиток п'яти ключових компетентностей:

- ✓ ***Самосвідомість;***
- ✓ ***Саморегуляція;***
- ✓ ***Соціальна свідомість;***
- ✓ ***Навички взаємодії;***
- ✓ ***Відповідальне прийняття рішень.***

CASEL підкреслює, що соціально-емоційне навчання має бути **вбудоване в усі рівні освітнього процесу**: політики, шкільного управління, освітніх програм, методичного забезпечення та взаємодії між учасниками освітнього середовища. Важливою складовою є принцип *"schoolwide approach"*, за яким кожен дорослий у школі – від учителя до адміністратора – повинен бути носієм соціально-емоційних практик.

Інноваційність CASEL-моделі полягає в тому, що вона: поєднує емоційний розвиток з академічним навчанням; науково доводить позитивний вплив СЕН на навчальні результати; пропонує структуровані рекомендації для шкіл; базується на доказовості (evidence-based approach).

Для України ця модель є концептуально значущою, оскільки забезпечує методологічну опору для впровадження СЕН в умовах НУШ.

2. **Європейська модель *Key Competences for Lifelong Learning* та її соціально-емоційне ядро.** Європейська рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя (Key

Competences for Lifelong Learning), ухвалена Європейською Комісією, є фундаментом освітньої політики ЄС. Вона наголошує, що успішний громадянин XXI століття має володіти не лише знаннями, а й низкою надпредметних умінь, у тому числі соціально-емоційних.

У структурі європейських компетентностей безпосередньо присутні:

– ***соціальна та громадянська компетентність***,
– ***уміння співпрацювати***,
– ***ініціативність***,
– ***культурна свідомість і вираження***,
– ***навчання впродовж життя***,
– ***особиста відповідальність***,
– ***емпатійна та міжкультурна взаємодія***.

Ці елементи формують основу для виховання активного громадянина, здатного жити у багатоманітному демократичному суспільстві. У європейському контексті СЕН трактується як **передумова якості освіти, громадянської активності та соціальної інтеграції.**

Для України особливо важливо те, що Key Competences стали **концептуальною основою Державного стандарту початкової освіти**, що підтверджує гармонійність українського освітнього реформування із загальноєвропейськими підходами.

3. **Фінська модель *well-being education*: акцент на благополуччі, довірі та безпеці.** Фінляндія є світовим лідером у сфері розвитку освіти, і її модель соціально-емоційного навчання ґрунтується на системі **well-being education** – освіти, побудованої на інтересах дитини, безпеці, психологічному комфорті та довірі.

Основні положення фінської моделі:

✓ дитина розглядається як активний суб'єкт навчання;
✓ емоційне благополуччя – передумова успішності;
✓ партнерство між учнями, учителями та батьками є ключовим;
✓ школа працює за принципом *«supportive learning community»* – спільноти підтримки;
✓ навчання та соціально-емоційний розвиток інтегровані через гру, діалог, спільну діяльність, рефлексію.

Фінське освітнє середовище вирізняється високим рівнем довіри до вчителя, автономії педагога та емоційної безпеки. У такій моделі вчитель виступає фасилітатором, а не контролером, а СЕН є невід'ємною частиною щоденної взаємодії в класі. Суттєво, що фінська практика враховує природні способи розвитку дитини молодшого віку – гру, експериментування, проживання емоційних ситуацій – і тому високо корелює з психолого-педагогічними основами вікової психології.

4. **Скандинавський підхід: діалог, інклюзія, гра та культура співіснування.** У країнах Скандинавії (Данія, Швеція, Норвегія) СЕН розвивається в руслі філософії **соціального конструктивізму**, яка передбачає, що розвиток дитини відбувається у взаємодії з іншими, через діалог, дослідження і співтворчість.

У цьому підході підкреслюються:

- **цінність гри як провідної діяльності молодшого школяра;**
- **діалогічне навчання**, яке формує відкритість, критичність і толерантність;
- **усвідомлення різноманітності та рівність;**
- простір для висловлення власної думки;
- формування культури співіснування, взаємоповаги та мирного врегулювання суперечок.

Скандинавські школи приділяють значну увагу формуванню етичної компетентності, відповідальності та навичок співпраці, які вважаються необхідними для життя у світі, що постійно змінюється. Важливим й те, що педагог у цій моделі виступає партнером і наставником, а не джерелом владного контролю.

Аналіз зазначених теоретичних моделей дає підстави стверджувати, що соціально-емоційне навчання у світовій освітній практиці функціонує не лише як методична складова, а як **ціннісно-світоглядна платформа**, яка визначає гуманістичний характер навчання та орієнтує його на:

- розвиток особистості в її цілісності;
- виховання соціально відповідального, морально свідомого громадянина;
- формування толерантності, емпатії, взаємоповаги;

- забезпечення психологічного благополуччя в освітньому середовищі;
- підготовку до життя у демократичному, взаємопов'язаному, мультикультурному суспільстві.

Загальносвітова тенденція демонструє, що СЕН є відповіддю на глобальні виклики сучасності, де емоційна грамотність, соціальна згуртованість та культура діалогу стають ключовими компетентностями XXI століття. Для України, яка рухається шляхом євроінтеграції та реформування освіти, вивчення міжнародного досвіду соціально-емоційного навчання є не лише актуальним, але й стратегічно важливим для формування сучасної моделі педагогічної освіти та НУШ.

Соціально-емоційний розвиток молодшого школяра становить складний і багатовимірний психолого-педагогічний феномен, що визначає траєкторію особистісного становлення дитини, її здатність до адаптації в соціумі, ефективність навчальної діяльності та формування внутрішньої мотивації. Молодший шкільний вік є сензитивним періодом для розвитку емоційної сфери, адже саме в цей час відбувається інтенсивне становлення механізмів саморегуляції, емпатії, первинних моральних орієнтацій та базових навичок соціальної взаємодії. Психологи С. Максименко, Г. Костюк, Г. Балл, Т. Титаренко, М. Савчин та інші дослідники підкреслюють, що початок шкільного навчання змінює соціальну ситуацію розвитку дитини, переводячи її у сферу значно ширших міжособистісних вимог, що потребує формування здатності до емоційного контролю, розуміння емоційних станів інших і використання соціально прийнятних форм поведінки.

У цьому контексті соціально-емоційний розвиток набуває статусу не лише важливої психологічної характеристики, а й педагогічної умови створення освітнього середовища, орієнтованого на цілісний розвиток особистості. Саме тому розгляд основних психологічних параметрів цього віку та їх педагогічної інтерпретації є необхідною передумовою наукового обґрунтування концепції СЕН у початковій школі.

Молодший шкільний вік характеризується поєднанням високої емоційної чутливості та поступового формування

когнітивних структур, здатних забезпечити первинні механізми саморефлексії та регуляції поведінки. Емоційні реакції дітей цього віку відзначаються виразністю, безпосередністю та недостатньою стійкістю, що зумовлено незавершеністю розвитку префронтальної кори та домінуванням імпульсивних емоційно-афективних відповідей.

Для дітей характерне прагнення до позитивної оцінки з боку дорослих, чутливість до успіхів і невдач, схильність до наслідування поведінкових моделей, які вони спостерігають у соціальному середовищі. Поряд із цим у них формується здатність до довільної регуляції поведінки: діти навчаються стримувати імпульсивні відповіді, аналізувати власні переживання, орієнтуватися на вимоги ситуації, що є ключовими умовами розвитку соціально-емоційної компетентності.

Саме в цей період формуються початкові механізми рефлексії, що забезпечують дитині здатність розпізнавати власні емоції, співвідносити їх із певними ситуаціями та наслідками поведінки, а також поступово долати притаманну молодшому віку імпульсивність. З огляду на це вікові психологічні характеристики створюють природно сприятливі умови для цілеспрямованого формування соціально-емоційних умінь і розвитку внутрішніх регулятивних процесів.

Зміна соціальної ситуації розвитку, на яку наголошував Н.А. Басюк, означає, що перехід дитини до шкільного життя супроводжується появою нових соціальних ролей – учня, члена колективу, партнера у взаємодії з іншими. Вступ до школи розширює соціальний простір дитини: вона переходить від родинного середовища, де взаємодія є емоційно забарвленою і персоналізованою, до спільноти, у якій діють соціальні норми, правила, стандарти поведінки (Басюк, 2024).

Саме шкільний колектив стає ареною, де формуються навички співпраці, відбувається засвоєння норм групової взаємодії, розвивається здатність до комунікації, вміння домовлятися та вирішувати конфлікти. У цьому контексті поведінка дітей значною мірою визначається соціальною структурою класу та стилем педагогічної взаємодії. Емоційна підтримка вчителя, атмосфера доброзичливих стосунків, прийняття й повага до

особистісних особливостей учня сприяють формуванню позитивного емоційного досвіду та соціальної впевненості.

Тому соціально-емоційний розвиток неможливо відокремити від якості освітнього середовища: саме воно забезпечує можливість для емоційного навчання і створює умови для формування конструктивних взаємодій.

Емоційний інтелект у цьому віці перебуває на стадії становлення і включає здатність розпізнавати емоційні стани, називати їх, співвідносити переживання з ситуаціями, формувати стратегії емоційного реагування. Дослідження Дж. Готтмана, Дж.Деклера, Дж. Майєра доводять, що формування емоційного інтелекту має вирішальне значення для розвитку навчальної мотивації, успішності та поведінкової саморегуляції (Деклер, Ґоттман, 2022).

У молодших школярів спостерігається поступовий перехід від ситуативного емоційного реагування до здатності усвідомлювати свої переживання та обирати відповідні способи поведінки. Розширення емоційного словника, розвиток навичок ідентифікації власних почуттів, здатність пояснити емоційні стани інших – це ті процеси, які визначають формування емоційної грамотності.

З огляду на це, емоційний інтелект є не лише індивідуальною характеристикою, а й передумовою конструктивної соціальної поведінки та ефективної міжособистісної комунікації.

Молодший шкільний вік є визначальним для формування Я-концепції – системи уявлень дитини про власні здібності, можливості та місце в соціальному середовищі. На цьому етапі самооцінка є ще достатньо нестійкою й залежною від зовнішніх оцінок. Позитивна педагогічна підтримка, емоційне підкріплення успіхів, конструктивний зворотний зв'язок сприяють формуванню впевненості, внутрішньої мотивації та почуття компетентності.

Натомість негативні оцінки, порівняння з іншими або критика можуть спричинити зниження самооцінки, тривожність та уникнення соціальної активності. Тому розвиток соціально-емоційних компетентностей необхідно розглядати як важливий компонент формування здорової Я-концепції та позитивного образу «Я».

У молодшому шкільному віці взаємодія з однолітками стає важливим соціалізаційним фактором, оскільки саме в цьому

середовищі дитина отримує перший досвід партнерства, кооперації, розподілу ролей, співпереживання та розв'язання конфліктів. Спільна діяльність дітей в іграх, навчальних завданнях, групових проєктах сприяє формуванню соціальних умінь, здатності враховувати позицію іншого та оперувати нормами групової поведінки.

Міжособистісні взаємини молодших школярів у групі однолітків мають суперечливу природу: вони можуть слугувати потужним ресурсом емоційної підтримки та соціального розвитку, але інколи виступають чинником виникнення конфліктності чи небажаних поведінкових реакцій. У зв'язку з цим розвиток соціально-емоційних умінь у дитячому колективі має відбуватися в умовах педагогічного супроводу, спрямованого на формування позитивних моделей взаємодії.

Численні емпіричні дослідження (CASEL, OECD, UNESCO) доводять, що рівень розвитку соціально-емоційних компетентностей прямо корелює з навчальною успішністю. Діти, які здатні управляти емоціями, фокусувати увагу, ефективно взаємодіяти з однолітками та вчителем, демонструють кращі результати у виконанні навчальних завдань.

Сформовані механізми саморегуляції дозволяють учневі керувати увагою, контролювати імпульсивність і продуктивно долати навчальні труднощі. Емоційне благополуччя створює внутрішньо комфортний стан, необхідний для зосередженості та високої пізнавальної готовності. Навички соціальної взаємодії підсилюють здатність працювати в групі, конструктивно обговорювати ідеї та приймати спільні рішення. Отже, соціально-емоційний розвиток виконує функцію важливого регулятора пізнавальної діяльності, забезпечуючи цілісність освітнього процесу.

Емоційно безпечне середовище є психолого-педагогічною умовою, яка забезпечує можливість стабільного розвитку дитини. Емоційна безпека включає довіру у взаєминах, відсутність емоційного насильства, відкритість педагогічної взаємодії, можливість для дитини вільно виражати свої переживання та отримувати адекватну підтримку.

За умови емоційної безпеки дитина здатна розкривати власний потенціал, формувати соціальну впевненість і

вибудовувати позитивний досвід взаємодії. Емоційно несприятливе середовище, натомість, гальмує розвиток саморегуляції, провокує поведінкові розлади та знижує готовність до навчальної діяльності. Саме тому створення сприятливого середовища є ключовою умовою реалізації соціально-емоційного навчання.

Запровадження Концепції Нової української школи (НУШ) на початку XXI століття стало одним із наймасштабніших реформаторських зрушень у сучасній українській освіті. Її ключова парадигма – **переорієнтація освіти зі знаннєвої моделі на компетентнісну,** у якій важливими є не лише академічні результати, а й емоційний стан, соціальне благополуччя та здатність дитини до конструктивної взаємодії. У цьому контексті соціально-емоційне навчання набуває значення фундаментального механізму формування ключових компетентностей та створення безпечного, розвивального шкільного середовища.

Соціально-емоційне навчання у НУШ розглядається не як додатковий компонент, а як **інтегрована частина освітнього процесу**, що пронизує зміст навчання, методи роботи, стиль педагогічної взаємодії та організацію шкільного середовища. Такий підхід відповідає загальноєвропейським освітнім тенденціям, зокрема моделі Key Competences for Lifelong Learning, рекомендаціям OECD щодо розвитку навичок “soft skills”, а також доказовим програмам CASEL, які підтвердили ефективність системного розвитку соціально-емоційних компетентностей у школярів.

Компетентнісний підхід, закладений у Державному стандарті початкової освіти, визначає ключовою метою навчання формування в учнів інтегрованих умінь і способів діяльності, необхідних для повноцінного життя у сучасному суспільстві. Задекларовані компетентності – соціальна і громадянська, етична, екологічна, уміння вчитися протягом життя, ініціативність та підприємливість, культурна свідомість і самовираження – охоплюють широкий спектр когнітивних, поведінкових та соціально-емоційних характеристик. Їх реалізація неможлива без розвитку таких фундаментальних якостей, як емоційна грамотність, здатність до саморегуляції, навички співпраці, емпатійність, відповідальність і моральна рефлексія.

У цьому контексті соціально-емоційне навчання виступає не додатковим компонентом, а методологічною основою реалізації компетентнісної освіти. Розвиток соціально-емоційних умінь забезпечує підґрунтя для формування здатності учнів брати участь у спільній діяльності, самостійно організовувати власну навчальну активність, будувати конструктивні взаємини, ухвалювати рішення й нести за них відповідальність.

У процесі навчання кожен із компонентів СЕН виконує окрему функцію:

- ***самосвідомість*** сприяє постановці особистісно значущих освітніх цілей та реалістичній оцінці власних можливостей;
- ***саморегуляція*** забезпечує довільність поведінки, концентрацію уваги та наполегливість у виконанні завдань;
- ***соціальна свідомість*** формує толерантність, емпатію та здатність враховувати позицію іншого;
- ***комунікативні вміння*** підтримують діалогічність навчання, групові форми роботи, спільне розв'язання проблем;
- ***відповідальне прийняття рішень*** розвиває здатність прогнозувати наслідки, діяти етично та зважено.

Таким чином, компетентнісний вимір НУШ і соціально-емоційне навчання перебувають у тісному взаємозв'язку: СЕН є інструментом формування ключових компетентностей, а компетентнісний підхід – середовищем, у якому соціально-емоційні навички набувають реального змісту.

Одним із концептуальних положень НУШ є середовище, що забезпечує педагогічну та емоційну підтримку**, у якому дитина перебуває у стані психологічного комфорту, захищеності та прийняття. Таке середовище покликане забезпечувати умови для вільного висловлення думок, екологічного вираження емоцій, прояву ініціативності та поступового розвитку самостійності – чинників, що мають вирішальне значення для формування соціально-емоційних компетентностей молодшого школяра.**

Емоційно безпечне середовище включає такі компоненти:

- ✓ довірливе педагогічне спілкування;
- ✓ відсутність психологічного тиску і страху помилки;
- ✓ позитивний соціально-психологічний клімат у класі;
- ✓ повагу до індивідуальних особливостей і потреб дітей;

- ✓ демократичні норми колективного ухвалення рішень;
- ✓ чітку, передбачувану організацію навчального процесу.

У сучасних дослідженнях наголошується, що емоційна безпека є потужним фактором підтримки когнітивного розвитку: стрес, високий рівень контролю або страх покарання. Так, хронічний стрес та емоційне напруження знижують активність префронтальної кори головного мозку – структури, відповідальної за робочу пам'ять, увагу, мотивацію та регуляцію навчальної діяльності. Натомість позитивний емоційний фон активує внутрішню мотивацію, сприяє кращому запам'ятовуванню та підвищенню навчальних результатів.

У практиці НУШ створення емоційної безпеки забезпечується, зокрема, через регулярні **ранкові зустрічі**, які виконують функції соціалізації, групового налаштування, взаємної підтримки й розвитку комунікативних та емоційних навичок. Цей інструмент є типовим для СЕН і широко застосовується у різних освітніх системах світу, зокрема у фінській моделі well-being education.

Однією з особливостей НУШ є інтегрованість і міжпредметність, які створюють широкі можливості для впровадження СЕН на рівні змісту кожного навчального предмета. Соціально-емоційні цілі природно вплітаються у структуру уроків, сприяючи одночасному розвитку когнітивних та емоційно-соціальних компетентностей. Наприклад, на уроках літературного читання, у роботі над художніми текстами учні аналізують поведінку персонажів, інтерпретують їх емоції, обговорюють моральні дилеми та формують уявлення про цінності – добро, справедливість, відповідальність. Це розвиває емпатію та моральну рефлексію.

Інтегрований курс «**Я досліджую світ»** дає змогу моделювати соціальні ситуації, обговорювати правила співжиття, вивчати культурні відмінності, формувати громадянську компетентність і навички доброчесної взаємодії.

На уроках математики колективні та парні форми роботи сприяють розвитку співпраці, умінь домовлятися, взаємопідтримки. Виконання складних завдань тренує саморегуляцію, наполегливість і зосередженість.

На уроках образотворчого мистецтва – мистецька діяльність слугує засобом емоційного вираження, зниження

тривожності, опрацювання переживань через творчість, а також формує емоційний словник.

Уроки фізичної культури передбачають рухову активність, яка сприяє розвитку емоційної витривалості, навичок командної взаємодії та відповідального ставлення до спільних правил.

Отже, СЕН не існує ізольовано, а стає «педагогічним каркасом», який органічно підтримує реалізацію змістових ліній кожного предмета. Такий підхід узгоджується з міжнародними практиками, зокрема фінською концепцією **well-being education**, де інтеграція є ключовим механізмом розвитку соціально-емоційних умінь.

Реформа НУШ докорінно змінює роль учителя: від транслятора знань він переходить до позиції фасилітатора, наставника й партнера у спільному навчальному процесі. Реалізація СЕН у початковій школі можлива лише за умови, що вчитель володіє відповідною соціально-емоційною компетентністю – здатністю розуміти власні емоції, керувати ними, будувати конструктивне спілкування та створювати безпечний психоемоційний простір.

Серед професійних вимог НУШ особливо наголошується на готовності педагога: демонструвати соціально прийнятну поведінку та емоційну стійкість; вибудовувати взаємини на засадах поваги, довіри та відкритості; ефективно вирішувати конфліктні ситуації; враховувати індивідуальний темп і потреби кожної дитини; підтримувати атмосферу прийняття та безпеки.

Таким чином, педагог є центральною фігурою у впровадженні СЕН, а рівень його власної емоційної культури визначає якість реалізації програм соціально-емоційного розвитку у школі.

Реалізація СЕН у Новій українській школі спирається на широкий спектр педагогічних технологій, адаптованих до вікових особливостей учнів початкової школи. Наприклад:

1. Ранкові зустрічі. Ця практика запозичена з моделі Responsive Classroom і спрямована на зміцнення згуртованості, формування позитивного настрою та розвиток навичок комунікації.

2. Соціальні історії та моделювання ситуацій. На уроках української мови й інтегрованого курсу учні аналізують поведінку героїв, способи реагування на стрес і конфлікти, вибудовують моделі конструктивної взаємодії.

3. Рефлексивні методики. До них відносимо: хвилинки рефлексії, самооцінювання, «щоденники настрою», вони сприяють розвитку самосвідомості, навичок самоаналізу та внутрішньої регуляції.

4. Ігрові та арт-терапевтичні техніки. Наприклад, використання "Емоційного термометра", "Кола емоцій", творчих вправ на малювання почуттів формує емоційний словник і підтримує психологічну рівновагу.

5. Ненасильницька комунікація. Цей метод Маршалла Розенберга активно використовується для розвитку навичок емпатійного слухання, конструктивного висловлення почуттів і потреб.

Ці практики формують середовище, у якому діти навчаються взаємодіяти, співчувати, конструктивно долати труднощі та розв'язувати конфлікти.

СЕН у НУШ розглядається не лише як інструмент розвитку емоційної сфери, а як основа формування моральної, етичної та громадянської відповідальності. При цьому е**мпатія** сприяє усвідомленню цінності прав і потреб інших; **саморегуляція** забезпечує дотримання правил і норм поведінки; **соціальна свідомість** підтримує здатність до солідарності та співпраці; **відповідальне прийняття рішень** формує активну громадянську позицію (Предик, Ялимов, 2025).

У результаті СЕН стає фундаментом виховання дитини як майбутнього громадянина демократичного суспільства, здатного до толерантності, поваги й соціальної відповідальності.

Отже, соціально-емоційне навчання в умовах НУШ є ключовим інструментом реалізації дитиноцентричної філософії початкової освіти. Воно забезпечує: формування навчальної мотивації; психологічну безпеку та емоційний комфорт; розвиток навичок XXI століття; успішну соціалізацію й адаптацію в шкільному середовищі; розвиток ціннісної, етичної та громадянської свідомості; інтеграцію когнітивного, емоційного й соціального розвитку.

Таким чином, СЕН постає інституційним ядром реформи початкової освіти, що визначає її гуманістичний, ціннісний і компетентнісний потенціал.

Розгляд соціально-емоційного навчання (СЕН) у контексті Концепції Нової української школи засвідчив його

ключову роль у реалізації компетентнісної, дитиноцентричної та гуманістичної моделі сучасної початкової освіти. НУШ визначає соціально-емоційну сферу дитини не додатковим чи опосередкованим фактором навчання, а фундаментальним компонентом, без якого неможливий повноцінний когнітивний, моральний і соціальний розвиток здобувача освіти. Відтак СЕН стає необхідною умовою формування покоління громадян, здатних відповідально діяти, ефективно взаємодіяти в соціумі, проявляти емоційну стійкість та здійснювати морально вмотивований вибір.

3. Практика соціально-емоційного навчання в умовах воєнних викликів

Попри науково доведений позитивний вплив соціально-емоційного навчання (СЕН) на навчальну успішність, емоційне благополуччя та соціальну адаптацію молодших школярів, практика його реалізації в українській початковій школі в сучасних воєнних умовах супроводжується низкою складних психолого-педагогічних і організаційних викликів. Воєнний контекст суттєво змінює освітню реальність, посилює емоційне навантаження на всіх учасників освітнього процесу та актуалізує потребу в гнучких, травма-орієнтованих підходах до соціально-емоційного розвитку дітей.

Аналіз наукових джерел і педагогічної практики засвідчує, що труднощі впровадження СЕН мають комплексний характер і пов’язані не зі змістом самої концепції, а з умовами її реалізації в школі. Усвідомлення й критичне осмислення цих практичних обмежень є необхідною передумовою формування методологічно обґрунтованої та контекстно чутливої моделі соціально-емоційного навчання в межах Нової української школи.

Одним із ключових чинників, що визначає ефективність реалізації СЕН, залишається рівень професійної готовності вчителя. Традиційні програми підготовки педагогів у закладах вищої освіти переважно орієнтовані на предметно-дидактичні аспекти професійної діяльності, тоді як впровадження СЕН потребує сформованості низки спеціальних психолого-педагогічних компетентностей, зокрема:

- ✓ знань із вікової та емоційної психології;

✓ володіння методиками розвитку саморегуляції, емпатії та комунікативних умінь;

✓ умінь фасилітації групової взаємодії;

✓ навичок роботи з емоційно вразливими та травмованими дітьми;

✓ здатності до власної емоційної саморегуляції та професійної рефлексії.

За результатами сучасних українських досліджень (Н. Басюк, 2024; О. Елькін, 2023), значна частина педагогів відчуває труднощі у застосуванні практик ненасильницького спілкування, врегулюванні конфліктних ситуацій та інтерпретації емоційних реакцій дітей, що ускладнюється підвищеним рівнем власної тривожності й професійного стресу в умовах війни. Наслідком цього нерідко стає формалізація соціально-емоційного навчання, коли окремі вправи (ранкові зустрічі, «коло емоцій») використовуються епізодично та не інтегруються в цілісну систему освітнього процесу.

Професійна компетентність учителя формується не лише знаннями і навичками, а й стійкими переконаннями, уявленнями про навчальний процес і власну роль у ньому. Саме тому важливо розглянути другий блок ризиків – педагогічні стереотипи та опір змінам.

СЕН передбачає зміну ролі вчителя – від носія знань до фасилітатора, наставника, партнера. Для частини педагогів це стає **викликом**, оскільки:

✓ змінюється баланс влади у стосунках «учитель–учень»;

✓ учитель має демонструвати емоційну відкритість;

✓ необхідно відмовлятися від директивних методів впливу;

✓ потрібні нові форми організації уроку.

Часто спрацьовує **традиційна установка**: *«Емоції – це особисте, школа має навчати, а не виховувати».*

Такі переконання знижують готовність педагогів до впровадження СЕН і формують пасивний або формальний підхід.

Отже, після аналізу педагогічних стереотипів важливо звернутися до ще одного системного чинника – культурних

бар'єрів, що формують соціальні установки щодо емоцій і безпосередньо впливають на практики СЕН.

Дослідження в українському контексті показують, що дорослі часто вважають:

- вираження емоцій ознакою слабкості;
- негативні емоції такими, що потребують придушення;
- дитячі емоції – «несерйозними» або такими, що не потребують уваги.

Такі настанови суперечать філософії СЕН, яка передбачає прийняття, нормалізацію та екологічне опрацювання емоцій.

Вчитель може сприймати тривогу чи плач дитини як «непослух» або «маніпуляцію», тоді як СЕН вимагає трактувати їх як повідомлення про потребу, стрес чи емоційне виснаження.

Отже, культурні установки, які знецінюють емоційність або заперечують її значення, суттєво звужують можливості для реалізації СЕН. Проте в умовах війни ці бар'єри набувають нової інтенсивності, адже щоденний досвід дітей і педагогів насичений стресом, невизначеністю та емоційними втратами. Контекст війни суттєво ускладнює впровадження СЕН.

У сучасних воєнних реаліях психоемоційний стан молодших школярів має низку специфічних особливостей, які безпосередньо впливають на їхню здатність до навчання, соціальної взаємодії та емоційного розвитку. Дослідження та спостереження педагогів свідчать, що значна частина дітей демонструє **підвищений рівень тривожності**, який проявляється у постійній настороженості, швидкій перевтомлюваності, труднощах із концентрацією уваги. Багато учнів мають **досвід втрат, розлуки з членами родини або зміни місця проживання,** що формує додатковий емоційний тягар і підсилює переживання невизначеності.

Воєнний контекст також призводить до **трансформації сімейних структур і режимів,** коли батьки вимушені часто змінювати роботу, перебувати поза домом або проживати окремо. Це знижує рівень стабільності, який є критично важливим для емоційної безпеки дитини. Крім того, систематичні **повітряні тривоги та необхідність перебування в укриттях** спричиняють відчуття виснаження, що накопичується та

проявляється в емоційній лабільності, труднощах із засвоєнням навчального матеріалу, швидкому переключенні настроїв.

Психологи також відзначають коливання між двома протилежними реакціями – **гіперзбудливістю**, коли дитина надмірно активна, імпульсивна, швидко реагує на будь-які стимули, та **апатією**, що виражається у втраті ініціативи, байдужості до навчання і соціальної взаємодії. Обидва стани є формами адаптивних реакцій на стрес, але в умовах війни вони можуть фіксуватися та ставати стійкими.

Ці феномени вимагають від педагогів не просто застосування методик СЕН, а **травма-орієнтованого підходу**, на який більшість учителів не підготовлена.

Крім того, **перевантаження, стрес учителя, нестача стабільності** у школах (укриття, зміни форм навчання) знижують можливість системної реалізації СЕН.

У таких умовах навіть високий рівень мотивації педагогів не завжди гарантує ефективну реалізацію соціально-емоційного навчання, адже війна загострює старі й породжує нові інституційні та людські обмеження. Тому наступним важливим блоком є аналіз ресурсних дефіцитів, які безпосередньо визначають можливості впровадження СЕН у школах.

Одним із ключових структурних бар'єрів у впровадженні соціально-емоційного навчання в українській початковій школі є багатовимірний дефіцит ресурсів: часових, організаційних, матеріально-технічних та емоційних. Навіть за наявності високої професійної мотивації педагоги нерідко стикаються з тим, що повноцінна реалізація СЕН вимагає значно більше можливостей, ніж школа може забезпечити у своїх реаліях.

По-перше, **часовий ресурс** є одним із найбільш критичних. Щоденні або щотижневі практики СЕН, відповідно до міжнародних рекомендацій (CASEL, OECD), потребують від 45 до 60 хвилин на тиждень цілеспрямованої роботи. У рамках типової навчальної програми НУШ ці години не завжди можуть бути виділені без шкоди для інших предметів, особливо в умовах інтенсивного навчального графіка, збільшених вимог до оцінювання та інтегрованого навчання. Як результат, учителі практикують спорадичні, епізодичні елементи СЕН, що знижує системність і ефективність процесу.

По-друге, **організаційні умови** шкільного середовища не завжди сприяють роботі з емоційною сферою. Ефективні практики СЕН передбачають наявність тихого й безпечного простору, де діти можуть висловлювати емоції, брати участь у групових колах, проводити рефлексивні хвилинки, медитативні вправи чи ігрові соціальні ситуації. У великих класах – часто з наповненістю 28–32 учні – учителеві складно забезпечити індивідуальний супровід, спостереження за емоційними реакціями кожної дитини та формування довірливої атмосфери. Перевантаження класів також ускладнює проведення інтерактивних технік, які потребують простору та гнучкого середовища.

По-третє, **методичний ресурс** є недостатнім. Учителі зазначають нестачу сучасних адаптованих програм соціально-емоційного навчання українською мовою, обмежений доступ до якісних дидактичних матеріалів, робочих зошитів, сценаріїв заняття та інструментів для діагностики емоційного розвитку молодших школярів. Часто педагоги вимушені створювати матеріали самостійно, що потребує додаткового часу, підвищує навантаження й створює відчуття методичної невпевненості.

Окремо варто підкреслити дефіцит **емоційного ресурсу педагога**. За результатами дослідження О. Матвієнко та М. Химич, значна частина вчителів початкової школи відзначає стан хронічної втоми, спричиненої постійною роботою з емоційним фоном класу. Педагоги описують це як «емоційне навантаження», що включає необхідність постійно підтримувати учнів, реагувати на їхні переживання, конфлікти, тривожні прояви, адаптувати навчання під мінливий емоційний стан групи. У більшості шкіл відсутні системні механізми психологічної підтримки педагогів, супервізії або емоційно-відновлювальних практик, що посилює ризики вигорання (Матвієнко, Химич, 2024).).

Крім цього, вчителі часто відчувають **надмірну відповідальність за емоційні стани всього класу**, що створює психологічний тиск і може призводити до внутрішнього виснаження. У поєднанні з нестачею матеріальних ресурсів, часових обмежень та інституційної нестабільності це формує ситуацію, у якій навіть найкращі СЕН-практики реалізуються не в повному обсязі.

Попри зростання уваги до соціально-емоційного навчання в українській початковій школі, практика його впровадження нерідко супроводжується низкою методологічних та організаційних помилок. Вони виникають як унаслідок недостатньої підготовки педагогів, так і через брак системного бачення СЕН як довготривалого, послідовного процесу, а не набору окремих технік. Аналіз типових помилок дозволяє визначити ті слабкі місця, які потребують удосконалення для підвищення ефективності впровадження СЕН.

1. Фрагментарність впровадження замість системного підходу. Однією з найпоширеніших помилок є застосування окремих вправ, ритуалів чи рефлексивних хвилинок без вибудовування цілісної програми розвитку соціально-емоційних компетентностей. У таких випадках СЕН редукується до епізодичних активностей – «кола настрою» чи «емоційних пауз», – що не забезпечує динаміки розвитку базових навичок. Фрагментарність позбавляє СЕН його головної властивості – поступового формування самосвідомості, саморегуляції, емпатії та навичок взаємодії через повторювані, міжпредметні практики. Нап**риклад:** учитель проводить ранкову зустріч раз на тиждень, але протягом уроків і перерв застосовує авторитарні методи, що нівелює ефект емоційної безпеки.

2. «Емоційний диктат» як помилкова інтерпретація СЕН. Деякі педагоги трактують СЕН як інструмент забезпечення «позитивного мислення» або «емоційної дисципліни». У цьому разі дитина отримує не можливість висловити емоції, а вимогу демонструвати лише конструктивні чи соціально очікувані переживання. Подібний підхід суперечить принципам СЕН і вчить дітей **пригнічувати** емоції, а не усвідомлювати й регулювати їх. Нап**риклад:** висловлювання вчителя «не плач, ти ж сильний» або «припини нервувати – усі інші спокійні» формують у дитини почуття провини за природні емоції.

3. Підміна соціально-емоційного навчання дисциплінарними практиками. Ще однією помилкою є використання елементів СЕН для корекції «слухняності» або регулювання поведінки у класі. У такій інтерпретації СЕН сприймається як механізм керування поведінкою, а не як процес розвитку емоційної грамотності. Нап**риклад:** обговорення емоцій

відбувається лише тоді, коли дитина порушує правила, що створює асоціацію «емоції = покарання», а не «емоції = саморозуміння».

4. Ігнорування індивідуальних особливостей дітей. СЕН ґрунтується на принципі індивідуалізації, оскільки діти відрізняються за темпами емоційного розвитку, стилями вираження емоцій, попереднім досвідом та рівнем підтримки в сім'ї. Недостатнє врахування цих відмінностей призводить до того, що однакові методики застосовуються до дітей з різними потребами, що знижує їхню ефективність і може спричиняти додаткові труднощі. Нап**риклад:** одна дитина потребує часу на адаптацію й тиші, інша – активної взаємодії; однак учитель застосовує один універсальний алгоритм для всіх.

5. Хибне тлумачення емоційних реакцій учнів. Особливо проблемним є інтерпретування емоційної поведінки як дисциплінарної. Тривога, перевзбудження, плач чи замкнутість часто трактуються як «неслухняність», «невихованість» або «маніпуляція». Це свідчить про відсутність у педагога навичок емоційного спостереження та розпізнавання причин поведінки.

Такі ситуації призводять до зниження емоційної безпеки й посилення тривоги в дітей, що суперечить цілям СЕН.

Сукупність зазначених помилок має низку негативних педагогічних, психологічних та організаційних наслідків:

1. Зниження довіри учнів до вчителя. Коли емоції дитини неправильно тлумачать або знецінюють, педагог утрачає роль безпечної фігури. Це порушує формування прив'язаності у класі та зменшує готовність дітей висловлювати переживання.

2. Поверхове розуміння СЕН як «набору вправ». Якщо СЕН впроваджується фрагментарно, він перестає розглядатися як система, що підтримує розвиток життєвих компетентностей, а зводиться до формальних дій – «емоційних наклейок», «кольорів настрою» тощо.

3. Невідповідність між задекларованими принципами та реальною шкільною практикою. Офіційно школа може декларувати гуманістичний підхід і орієнтацію на соціально-емоційний розвиток, але в класі домінуватимуть авторитарні комунікативні стилі, що створює розрив між нормами та практикою.

4. Емоційне виснаження і вигорання педагогів. Невміння правильно організувати емоційну взаємодію, відсутність професійної підтримки, відчуття власної некомпетентності або «надмірної відповідальності» за емоційний стан дітей поглиблюють ризики професійного вигорання.

Ризики впровадження СЕН пов'язані не зі змістом самої концепції, а з умовами її реалізації: педагогічною культурою, системою управління школою, готовністю колективу до змін, ресурсним забезпеченням. Їхнє усвідомлення дозволяє виробити реалістичні, культурно чутливі та науково обґрунтовані моделі впровадження СЕН, адаптовані до українського освітнього контексту.

Висновки

Таким чином, в межах проблеми було обґрунтовано, що соціально-емоційні компетентності становлять методологічну основу реалізації ключових компетентностей, визначених Державним стандартом початкової освіти. Самосвідомість, саморегуляція, соціальна свідомість, навички взаємодії та відповідальне прийняття рішень є базовими передумовами успішного засвоєння освітнього матеріалу, розвитку навчальної автономії та формування здатності вчитися впродовж життя. У цьому сенсі СЕН виконує роль інтегративного механізму, що поєднує емоційний, соціальний і когнітивний компоненти розвитку молодшого школяра.

Значущість соціально-емоційного навчання в НУШ також підтверджується пріоритетом створення емоційно безпечного та підтримувального середовища, у якому кожна дитина має можливість відчувати себе прийнятою, захищеною та включеною в освітній процес. Емоційна безпека сприяє розвитку внутрішньої мотивації, пізнавальної активності та здатності до конструктивної поведінки. Практики ранкових зустрічей, рефлексивних пауз, соціальних історій та ненасильницької комунікації слугують ефективними інструментами для формування позитивного емоційного клімату в класі, що безпосередньо впливає на результативність навчання.

Аналіз інтеграції СЕН у зміст навчальних предметів показав, що соціально-емоційний розвиток органічно вписується у всі галузі освітнього процесу – мову, читання, математику,

інтегрований курс «Я досліджую світ», мистецтво та фізичну культуру. Саме інтегративний підхід забезпечує природний розвиток емоційних і соціальних умінь, оскільки кожен навчальний предмет створює унікальні умови для формування здатності співпереживати, аналізувати поведінку, працювати в команді та нести відповідальність за власні рішення.

Окрему увагу приділено професійній ролі вчителя в реалізації СЕН. У контексті НУШ педагог виступає не лише викладачем, а фасилітатором взаємодії, наставником, прикладом емоційної врівноваженості й соціальної компетентності. Рівень соціально-емоційної культури вчителя визначає ефективність програм СЕН, адже саме педагог задає тон взаєминам у класному колективі та формує ціннісні орієнтації учнів через особистісний приклад. Це зумовлює потребу оновлення системи професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогів, включаючи модулі з емоційного інтелекту, ненасильницької комунікації, роботи з емоційними станами дітей та створення безпечного освітнього середовища.

Аналіз сучасних педагогічних технологій, що використовуються в НУШ, засвідчив, що вони відповідають світовим тенденціям розвитку СЕН: інтеграція змісту, переорієнтація на діяльнісний підхід, використання діалогу, гри, групової роботи, рефлексії та емоційного самовираження. Українська модель соціально-емоційного навчання також демонструє дієвість адаптованих міжнародних практик – програми CASEL, Responsive Classroom, Finnish well-being education тощо. Це підтверджує спроможність НУШ інтегрувати передовий світовий досвід із урахуванням національних цінностей та освітніх традицій.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що соціально-емоційне навчання у НУШ є не тільки педагогічною технологією, а й стратегічною основою модернізації української початкової освіти. Воно забезпечує цілісний розвиток особистості, формування ціннісної компетентності, розвиток емоційної зрілості та здатність дитини взаємодіяти в багатокультурному, демократичному та динамічному суспільстві. СЕН виступає фундаментальним механізмом реалізації філософії НУШ – виховання особистості, здатної до саморозвитку, саморегуляції, критичного мислення та соціальної відповідальності.

Таким чином, СЕН у контексті НУШ не просто доповнює зміст початкової освіти, а визначає її якісно новий вимір – **людиноцентричний, гуманістичний і компетентнісний,** що орієнтує педагогічний процес на розвиток гармонійної, емоційно стійкої та соціально компетентної особистості молодшого школяра.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Nordic Council of Ministers. (2021). *Well-being in schools: Nordic approaches to student welfare*. Copenhagen: Nordic Council of Ministers. 112 p.

2. Turner, W. (2023). *Embracing adult SEL: An educator's guide to personal social emotional learning success* (1st ed.). London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003458968

3. Басюк, Н. А. (2024). Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до соціально-емоційного навчання молодших школярів. У О. А. Голюк (ред.), *Нова українська школа: результати та перспективи: Збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції (21 грудня 2023 р.)* (С. 110-113). Маріуполь: МДУ.

4. Гриневич, Л., та ін. (2021). *Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в рамках реформи «Нова українська школа»* (за заг. ред. Л.Гриневич, С. Калашнікової). Київ: Видавнича група «Шкільний світ».

5. Гринько, В., Євтухова, Т., & Філіпова, А. (2022). Теоретичні аспекти розвитку соціально-емоційних навичок в учнів початкової школи. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, 17(2), 31-41.http://profped.ddpu.edu.ua/article/view/259991/256358

6. Деклер, Дж., & Ґоттман, Дж. (2022). *Емоційний інтелект у дитини*. Харків: Віват.

7. Дрожжина, Т., та ін. (2021). *Аналітичний огляд: Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в рамках реформи «Нова українська школа»* (за заг. ред. Л. Гриневич). Київ: Видавнича група «Шкільний світ».

8. Дужик, Н. (2020). Соціально-емоційне навчання у системі сучасних педагогічних знань. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 27(2), 186-192.https://dspace.nuft.edu.ua/handle/123456789/31468

9. Елькін, О. (голов. ред.). (2023). *СЕЕН-путівник. Соціально-емоційне та етичне навчання: освітня програма для навчання серця й розуму* (2-ге вид.). Київ: ТОВ «Інжиніринг».http://surl.li/qdtad

10. Елькін, О. Б. (2023). Соціально-емоційне навчання як затребувана практика формування м'яких навичок учнівства: сучасні виклики та досвід України. *Соціальна робота та соціальна освіта*, 1(10), 42-56.http://srso.udpu.edu.ua/article/view/281654

11. Матвієнко, О. В., & Химич, М. А. (2024). Соціально-емоційне навчання як засіб створення безпечного освітнього простору. *Освітньо-науковий простір*, 7(2), 75-84.

12. Панченко, В. В. (2023). Соціально-емоційне навчання як сучасна педагогічна парадигма у вищій освіті. *Інноваційна педагогіка*, 65(2), 91-95.http://innovpedagogy.od.ua/archives/2023/65/part_2/19.pdf

13. Предик, А., & Ялимов, О. (2025). Впровадження елементів соціально-емоційного навчання в освітній процес сучасної початкової школи. У С. З. Романюк (наук. ред.), *Трансформація початкової освіти в епоху змін: виклики та можливості: Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, присвяченої пам'яті професора Івана Руснака* (С. 196-201). Чернівці: Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича.

14. Рассказова, О., Елькін, О., Гринько, В., & Марущенко, О. (2024). Зміцнення освіти через соціально-емоційне навчання: актуальні напрями дослідження в Україні та світі. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 1(58), 79-86.

15. Швець, Н. (2023). Соціально-емоційне навчання як середовище розвитку критичного та креативного мислення. *Переяславські студії з лінгвістики та лінгводидактики*, 143.

Інна ПРОКОП, кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету педагогіки, психології та соціальної роботи, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна
ORCID: 0000-0003-2409-4892

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлено науково-методичні засади формування математичної компетентності молодших школярів засобами цифрових інструментів в умовах Нової української школи. Проаналізовано сутність математичної компетентності як інтегрованого освітнього результату та обґрунтовано взаємозв'язок її змістового, діяльнісного, мотиваційного й рефлексивного компонентів. Розкрито дидактичний потенціал цифрових інструментів у забезпеченні наочності, інтерактивності та індивідуалізації навчання математики, що сприяє глибшому засвоєнню абстрактних математичних понять. Представлено результати констатувального експерименту, які засвідчили переважно фрагментарний і несистемний характер використання цифрових ресурсів у практиці початкової школи. Узагальнено дані анкетування вчителів та педагогічних спостережень, що виявили домінування тренувальних завдань за недостатньої реалізації візуального та рефлексивного потенціалу технологій. Запропоновано методичний інструментарій формування математичної компетентності, що базується на системній інтеграції цифрових моделей, інтерактивних вправ та засобів самоконтролю в освітній процес. Зроблено висновок, що методично обґрунтоване застосування цифрових інструментів забезпечує цілісний розвиток математичних здібностей учнів та відповідає концептуальним засадам Нової української школи.

The article examines the scientific and methodological principles of forming mathematical competence in primary school pupils through the use of digital tools within the framework of the New

Ukrainian School. The essence of mathematical competence as an integrated educational outcome is analyzed, and the interrelation between its content-related, activity-based, motivational, and reflective components is substantiated. The didactic potential of digital tools in ensuring visualisation, interactivity, and individualisation of mathematics instruction is revealed, contributing to a deeper understanding of abstract mathematical concepts. The results of an ascertaining experiment are presented, demonstrating the predominantly fragmentary and unsystematic use of digital resources in primary school practice. The analysis of teacher surveys and pedagogical observations indicates a predominance of drill-based tasks alongside insufficient exploitation of the visual and reflective potential of digital technologies. A methodological toolkit for the formation of mathematical competence is proposed, based on the systematic integration of digital models, interactive exercises, and self-assessment tools into the educational process. The study concludes that the methodologically grounded use of digital tools ensures the holistic development of pupils' mathematical abilities and aligns with the conceptual principles of the New Ukrainian School.

Вступ

Актуальність проблеми формування математичної компетентності молодших школярів у контексті цифровізації освіти та реалізації ідей Нової української школи (НУШ) зумовлена трансформацією цілей і результатів початкової освіти відповідно до сучасних суспільних викликів. Концепція Нової української школи орієнтує освітній процес не на засвоєння суми знань, а на формування компетентностей, необхідних для успішної життєдіяльності особистості в умовах інформаційного суспільства. У цьому контексті математична освітня галузь набуває особливого значення, оскільки саме математика є підґрунтям розвитку логічного мислення, уміння аналізувати, моделювати ситуації та приймати обґрунтовані рішення. Паралельно з цим цифровізація освіти висуває нові вимоги до організації навчання, актуалізуючи потребу в оновленні методичних підходів до формування математичної компетентності молодших школярів.

Зростання ролі математичної компетентності як інтегрованого результату навчання зумовлене необхідністю орієнтації освітнього процесу на практичне застосування математичних знань у реальних життєвих ситуаціях. Сучасне розуміння математичної компетентності передбачає не лише володіння обчислювальними навичками, а й здатність використовувати математичні знання для розв'язування навчальних і життєвих проблем, інтерпретації даних, роботи з інформацією, оцінювання результатів власної діяльності. У початковій школі закладаються основи такого компетентнісного підходу, що потребує створення навчального середовища, у якому математика постає як інструмент пізнання світу, а не як сукупність формальних правил і алгоритмів.

Потенціал цифрових інструментів як засобу реалізації принципу наочності, підвищення інтерактивності та індивідуалізації навчання математики визначається їхніми дидактичними можливостями, що відповідають віковим особливостям молодших школярів. Використання цифрових інструментів дає змогу візуалізувати абстрактні математичні поняття, організувати навчальну діяльність у формі інтерактивних вправ і тренажерів, забезпечити оперативний зворотний зв'язок та диференціацію навчання. Цифрові засоби сприяють активізації пізнавального інтересу учнів, підвищують мотивацію до вивчення математики та створюють умови для формування різних компонентів математичної компетентності – пізнавального, діяльнісного, мотиваційного й рефлексивного.

Водночас у практиці початкової школи виявляється суперечність між задекларованими у нормативних документах можливостями цифрових інструментів і фрагментарним характером їх використання у навчанні математики. Попри нормативне закріплення необхідності застосування цифрових засобів навчання, їх використання часто обмежується епізодичним застосуванням окремих онлайн-вправ або демонстраційних матеріалів без чіткого усвідомлення їх ролі у формуванні математичної компетентності. Така ситуація зумовлює потребу в науково обґрунтованому осмисленні методичних можливостей цифрових інструментів і розробленні цілісного методичного інструментарію їх системного впровадження в освітній процес початкової школи.

Аналіз сучасних наукових досліджень засвідчує зростання уваги науковців до проблеми формування математичної компетентності учнів початкової школи в умовах упровадження ідей Нової української школи та цифровізації освіти. У працях О. Онопрієнко, Н. Листопад, С. Скворцової, О. Ліби, О. Орел, Л. Стояніної математична компетентність розглядається як інтегрований освітній результат, що поєднує знання, уміння, навички та готовність учнів застосовувати математичні знання у практичних і життєвих ситуаціях (Онопрієнко, Листопад, Скворцова, 2014; Ліба, 2014; Орел, 2017; Стояніна, 2018). Дослідники наголошують на переході від знаннєвої до компетентнісної моделі навчання математики та необхідності оновлення дидактичних підходів у початковій школі.

У контексті реалізації положень Нової української школи наукові розвідки В. Єрьоменка, Н. Рудницької, Г. Білавич, О. Довгого, М. Паланиці акцентують увагу на зміні цілей математичної освіти, орієнтації на розвиток логічного мислення, уміння розв'язувати навчальні та життєві задачі, а також на потребі створення компетентнісно орієнтованого освітнього середовища (Єрьоменко, 2022; Рудницька, 2022, Білавич, Довгий, Паланиця, 2022). Водночас підкреслюється, що ефективність формування математичної компетентності значною мірою залежить від адекватного методичного забезпечення навчального процесу.

Значна кількість досліджень присвячена використанню цифрових технологій і цифрових інструментів у навчанні математики молодших школярів (Н. Бахмат, 2022; Н. Ведмідь, 2022; Н. Деньга, К. Широкова, 2023; Н. Руденко, Д. Широков, Т. Коломієць, 2020). У цих працях розкрито потенціал цифрових засобів для підвищення наочності, інтерактивності та індивідуалізації навчання, розвитку пізнавальної активності й навчальної мотивації учнів. Окремі дослідження (Г. Захарова, Т. Запорожченко, К. Лемешко, 2022; С. Скворцова, Т. Бріцкан, 2019) зосереджені на використанні візуальних засобів, електронних освітніх ігрових ресурсів та інтерактивних вправ як ефективних інструментів формування математичних умінь.

Разом із тим у наукових джерелах простежується недостатня увага до проблеми системного використання цифрових інструментів саме у контексті формування математичної

компетентності молодших школярів. Більшість досліджень висвітлює окремі аспекти цифровізації або аналізує використання цифрових засобів фрагментарно, без цілісного методичного підходу. Це зумовлює потребу в подальшому науковому осмисленні можливостей цифрових інструментів як комплексного засобу формування математичної компетентності в умовах Нової української школи.

Метою статті є аналіз особливостей формування математичної компетентності молодших школярів за допомогою цифрових інструментів та розробка методичних підходів до їх системного впровадження в освітній процес Нової української школи.

Отже, осмислення проблеми формування математичної компетентності молодших школярів у контексті цифровізації освіти та реалізації ідей Нової української школи зумовлює необхідність чіткого визначення сутності цього поняття як цільового освітнього результату початкової освіти. Компетентнісна орієнтація сучасної математичної освіти передбачає переосмислення традиційних підходів до навчання математики, акцентуючи увагу не лише на засвоєнні знань і формуванні умінь, а й на розвитку здатності учнів застосовувати математичні знання в навчальних і життєвих ситуаціях. У цьому контексті актуалізується потреба в аналізі наукових підходів до розуміння математичної компетентності, її структурних компонентів і місця в системі освітніх результатів, визначених нормативними документами Нової української школи.

Саме тому подальший виклад спрямований на розкриття математичної компетентності як освітнього результату в Новій українській школі, що становить теоретичне підґрунтя для обґрунтування можливостей використання цифрових інструментів у процесі її формування в початковій школі.

1. Математична компетентність як освітній результат у Новій українській школі

Математична компетентність у сучасній початковій освіті розглядається як один із ключових освітніх результатів, що визначає здатність учнів не лише засвоювати математичні знання, а й ефективно застосовувати їх у навчальних і життєвих ситуаціях.

У контексті реалізації ідей Нової української школи математична компетентність набуває інтегративного характеру, поєднуючи змістові, діяльнісні, мотиваційні та рефлексивні компоненти навчальної діяльності. Такий підхід зумовлює необхідність переосмислення традиційних уявлень про результати навчання математики в початковій школі й актуалізує звернення до наукових концепцій, що розкривають сутність математичної компетентності, її структуру та роль у формуванні цілісної особистості молодшого школяра в умовах Нової української школи.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях поняття «математична компетентність» розглядається як багатовимірна дидактична категорія, що відображає результати навчання математики в умовах компетентнісної парадигми освіти. Аналіз наукових джерел свідчить про відхід від традиційного розуміння результатів навчання, зосередженого переважно на засвоєнні знань і формуванні навичок, та перехід до інтегрованого бачення здатності особистості застосовувати математичні знання у різних навчальних і життєвих ситуаціях.

У працях Г. Захарової та К. Лемешко (2022) математична компетентність трактується як комплексне утворення, що поєднує знання, уміння, навички, досвід діяльності та ставлення учнів до математичної діяльності. Автори наголошують, що в сучасних вітчизняних і зарубіжних дослідженнях математична компетентність розглядається не як статичний результат навчання, а як динамічна здатність учнів використовувати математичні інструменти для розв’язування проблем, інтерпретації інформації та прийняття рішень. Такий підхід підкреслює функціональний характер математичної компетентності та її орієнтацію на практичне застосування знань.

О. Ліба (2014), розкриваючи компетентнісний підхід до навчання математики, акцентує увагу на тому, що математична компетентність формується в процесі активної навчальної діяльності учнів і передбачає інтеграцію когнітивного, діяльнісного та мотиваційного компонентів. Учена підкреслює, що компетентність не зводиться до суми засвоєних знань або відпрацьованих умінь, а проявляється у здатності школярів самостійно використовувати математичні знання в нових ситуаціях, що є особливо важливим у контексті початкової освіти (Ліба, 2014).

Вагомий внесок у теоретичне осмислення поняття зроблено О. Онопрієнко (2013), яка розглядає предметну математичну компетентність як дидактичну категорію, пов'язану з цілями, змістом і результатами навчання математики. Дослідниця наголошує, що математична компетентність охоплює не лише предметні знання, а й уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, моделювати математичні ситуації, а також здатність до рефлексії власної діяльності (Онопрієнко, 2013). У спільних працях О. Онопрієнко, Н. Листопад і С. Скворцової підкреслюється системний характер математичної компетентності та її тісний зв'язок із компетентнісно орієнтованими результатами навчання, визначеними нормативними документами початкової освіти (Онопрієнко, Листопад, Скворцова, 2014).

Історичний і сучасний вимір формування математичної компетентності простежується у дослідженні О. Орел (2017), де показано еволюцію підходів до трактування цього поняття – від орієнтації на засвоєння математичних знань і формування обчислювальних навичок до розуміння математичної компетентності як інтегрованої здатності застосовувати математичні знання в реальних життєвих ситуаціях. Авторка підкреслює, що саме початкова школа відіграє ключову роль у закладанні основ математичної компетентності, оскільки в цей період формується ставлення учнів до математики та основи математичного мислення (Орел, 2017).

Аналіз наукових джерел дає змогу уточнити співвідношення понять математичні знання – уміння – навички – компетентність. Математичні знання розглядаються як система понять, фактів, закономірностей і способів дій; уміння – як здатність застосовувати ці знання у стандартних навчальних ситуаціях; навички – як автоматизовані дії, сформовані в результаті багаторазового виконання. Водночас математична компетентність виходить за межі зазначених компонентів, оскільки охоплює здатність учнів інтегрувати знання, уміння й навички для розв'язування нестандартних задач, орієнтуватися в нових ситуаціях, усвідомлювати мету власної діяльності та оцінювати її результати. Таким чином, математична компетентність постає як вищий рівень освітнього результату, що забезпечує готовність молодших школярів до ефективного використання математичних

знань у навчальній і повсякденній діяльності.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях математична компетентність розглядається як складне інтегроване утворення, структура якого охоплює кілька взаємопов'язаних компонентів, що забезпечують її цілісність і функціональність. У працях українських науковців (О. Онопрієнко, Н. Листопад, С. Скворцова (2014), О. Ліба (2014), Г. Захарова, К. Лемешко (2022), О. Орел (2017)) обґрунтовано доцільність виокремлення змістового, діяльнісного, мотиваційного та рефлексивного компонентів математичної компетентності (табл. 1).

Таблиця 1

Структурні компоненти математичної компетентності

Компонент	*Змістова характеристика*	*Прояв у навчальній діяльності молодших школярів*
Змістовий	Система математичних знань, понять, уявлень, закономірностей і способів дій, що становлять основу математичної підготовки	Розуміння математичних понять і відношень; усвідомлення логіки міркувань; орієнтація в навчальному матеріалі
Діяльнісний	Здатність застосовувати математичні знання, уміння й навички у навчальних і практичних ситуаціях	Розв'язування задач; виконання обчислень; вибір і реалізація способів дій; моделювання ситуацій
Мотиваційний	Ставлення до вивчення математики, пізнавальний інтерес і внутрішня готовність до математичної діяльності	Позитивна навчальна мотивація; активність на уроці; прагнення до самостійного пошуку розв'язань
Рефлексивний	Здатність усвідомлювати, аналізувати й оцінювати власну математичну діяльність та її результати	Самоконтроль і самооцінка; аналіз помилок; корекція дій; усвідомлення досягнень

Змістовий компонент математичної компетентності пов'язаний із засвоєнням системи математичних знань і уявлень,

що становлять основу предметної підготовки учнів. За О. Онопрієнко (2013), цей компонент охоплює опанування математичних понять, фактів, закономірностей і способів дій, які забезпечують розуміння логіки математичного мислення та структури навчального матеріалу. Н. Листопад і С. Скворцова підкреслюють, що змістовий компонент не обмежується репродуктивним засвоєнням знань, а передбачає їх осмислення й усвідомлення зв'язків між математичними поняттями, що є необхідною передумовою формування компетентнісних результатів у початковій школі (Листопад, Скворцова, 2014).

Діяльнісний компонент відображає здатність учнів застосовувати математичні знання у процесі виконання навчальних і практичних завдань. У дослідженнях О. Ліби (2014) наголошується, що саме діяльнісний аспект є ключовим у компетентнісному підході, оскільки він забезпечує перехід від знання як інформації до знання як інструмента дії. О. Онопрієнко (2013) та О. Орел (2017) зазначають, що діяльнісний компонент охоплює сформованість математичних умінь і навичок, уміння аналізувати умови задач, обирати способи розв'язування, будувати математичні моделі та інтерпретувати результати, що особливо важливо для застосування математики у життєвих ситуаціях.

Мотиваційний компонент математичної компетентності пов'язаний зі ставленням учнів до вивчення математики та внутрішньою готовністю до математичної діяльності. За висновками Г. Захарової та К. Лемешко (2022), сформованість математичної компетентності неможлива без позитивної навчальної мотивації, інтересу до математичного змісту та усвідомлення його практичної значущості. О. Орел підкреслює, що в молодшому шкільному віці мотиваційний компонент відіграє визначальну роль, оскільки саме в цей період формується стійке ставлення до математики як навчального предмета та основи пізнавальної активності (Орел, 2017).

Рефлексивний компонент характеризує здатність учнів усвідомлювати й оцінювати власну математичну діяльність та її результати. У працях О. Онопрієнко та С. Скворцової (2014) рефлексія розглядається як важлива умова розвитку самоконтролю, самооцінки й відповідальності за результати навчання. Рефлексивний компонент передбачає вміння аналізувати хід розв'язування задач, виявляти

помилки, коригувати власні дії та усвідомлювати досягнутий рівень математичної підготовки, що сприяє поступовому переходу до більш автономної навчальної діяльності.

Отже, наукові дослідження засвідчують, що математична компетентність молодших школярів формується як цілісна система взаємопов'язаних компонентів, у якій змістовий компонент забезпечує знаннєве підґрунтя, діяльнісний – практичну реалізацію знань, мотиваційний – внутрішню готовність до математичної діяльності, а рефлексивний – усвідомлення й саморегуляцію навчального процесу. Саме така структурна побудова створює методичні передумови для ефективного формування математичної компетентності в умовах Нової української школи.

Математична компетентність у НУШ розглядається одночасно як ключова компетентність і як предметно-галузевий освітній результат, який формується у змісті математичної освітньої галузі та «працює» на досягнення інших компетентностей.

У Державному стандарті початкової освіти (2025) математична компетентність прямо зафіксована серед ключових: вона пов'язується із *здатністю розуміти роль математики в повсякденному житті, використовувати досвід математичної діяльності для розв'язування проблемних ситуацій, будувати елементарні математичні моделі, виявляти інтерес і позитивне ставлення до математики.* Важливо, що поряд із нею стандарт визначає й інформаційно-комунікаційну (або інформаційно-цифрову) компетентність як базу інформаційної і цифрової грамотності та безпечного/етичного використання ІКТ у навчанні й життєвих ситуаціях. Це створює нормативну підставу для інтеграції цифрових інструментів у навчання математики: цифрові засоби стають не «додатком», а ресурсом, який підсилює досягнення математичних результатів і водночас розвиває цифрову грамотність.

Логіку «математична компетентність як ключова + предметні результати як механізм її досягнення» підтримують і методичні джерела. У Рекомендаціях щодо формування математичної компетентності (2022) математична компетентність подається як здатність «бачити математику в житті», моделювати об'єкти/явища/процеси та застосовувати досвід математичної діяльності під час виконання практично зорієнтованих завдань; також узгоджено «ядро» очікуваних результатів (дослідження ситуацій,

моделювання, критичне оцінювання, застосування досвіду діяльності). Н. Листопад (2019) акцентує, що реалізація компетентнісного підходу в початковому курсі математики забезпечується системою компетентнісно орієнтованих завдань (сюжетних, особистісно значущих, із даними в різних формах – таблиця/схема/діаграма тощо), які «вмикають» застосування знань у змодельованих або реальних життєвих ситуаціях.

У контексті сучасних викликів початкової освіти дослідники підкреслюють потребу оновлення змісту й інструментарію навчання математики: Г. Білавич, О. Довгий, М. Паланиця (2022) окреслюють проблеми математичної освіти в початковій школі «у вимірі сьогоднішніх викликів» і пропонують шляхи їх розв'язання (що є важливим тлом для цифровізації навчання). Н. Рудницька пов'язує розвиток математичної компетентності з компетентнісною парадигмою та переорієнтацією результатів на практичне застосування знань (Рудницька, 2022). Л. Стояніна, аналізуючи шляхи формування математичної компетенції, підкреслює необхідність добору методів і завдань, що розвивають уміння діяти з математичним змістом у різних навчально-життєвих контекстах (Стояніна, 2018). В. Єрьоменко розглядає розвиток математичної компетентності як один із пріоритетів НУШ у межах модернізації освітнього процесу (Єрьоменко, 2022).

Отже, місце математичної компетентності в НУШ визначається двома взаємопов'язаними площинами: як ключова компетентність (нормативно закріплена та орієнтована на моделювання й застосування математики у світі); як результат математичної освітньої галузі, деталізований через обов'язкові результати (розпізнавання проблем, моделювання, стратегічне розв'язування, критичне оцінювання, предметні уміння чисел/вимірювань/геометрії тощо), що у практиці підтримується компетентнісними завданнями й методичними підходами.

Формування математичної компетентності молодших школярів у контексті Нової української школи тісно пов'язане з розвитком логічного та критичного мислення, а також із формуванням уміння розв'язувати життєві задачі. Математична діяльність за своєю природою передбачає аналіз умов, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, порівняння, узагальнення, класифікацію та обґрунтування висновків, що становить основу

логічного мислення. У процесі навчання математики молодші школярі навчаються послідовно міркувати, доводити правильність власних дій, виявляти закономірності та будувати логічно вивірені міркування, що сприяє розвитку інтелектуальних умінь, необхідних для подальшого навчання.

Водночас математична компетентність сприяє розвитку критичного мислення, оскільки передбачає здатність оцінювати інформацію, перевіряти правильність отриманих результатів, аналізувати альтернативні способи розв'язання задач і робити обґрунтований вибір. Розв'язування математичних задач у різних контекстах формує вміння ставити запитання до умови, критично осмислювати дані, виявляти помилки та неточності, аргументувати власну позицію. Таким чином, математична компетентність виходить за межі суто предметних результатів і стає важливим чинником розвитку мисленнєвої культури молодших школярів.

Особливого значення в умовах компетентнісного навчання набуває орієнтація на розв'язування життєвих задач, у яких математика виступає інструментом пізнання та практичної діяльності. Залучення учнів до роботи з практико-орієнтованими завданнями сприяє усвідомленню прикладної цінності математичних знань, формує здатність застосовувати їх у повсякденних ситуаціях (обчислення, вимірювання, планування, аналіз даних). Саме через такі завдання математична компетентність набуває життєвого змісту, а навчальна діяльність стає значущою й осмисленою для учнів початкової школи.

У цьому контексті роль учителя початкових класів істотно трансформується: він постає не лише носієм знань, а організатором компетентнісно орієнтованого навчання математики. Учитель створює освітнє середовище, у якому учні залучаються до активної пізнавальної діяльності, дослідження, обговорення та рефлексії. Важливою функцією педагога є добір змісту, методів і завдань, що стимулюють логічне й критичне мислення, а також забезпечують зв'язок навчального матеріалу з реальними життєвими ситуаціями.

Крім того, учитель виконує роль фасилітатора навчального процесу, підтримуючи навчальну мотивацію учнів, заохочуючи їх до самостійного пошуку рішень, аналізу власних помилок і осмислення результатів діяльності. Саме педагог визначає педагогічну

доцільність використання різних засобів навчання, зокрема цифрових інструментів, і забезпечує їх інтеграцію в навчальний процес як ресурсу формування математичної компетентності. Таким чином, ефективність розвитку математичної компетентності молодших школярів значною мірою залежить від професійної готовності вчителя до реалізації компетентнісно орієнтованого навчання математики в умовах Нової української школи.

Отже, математична компетентність у Новій українській школі постає як інтегрований освітній результат, тісно пов'язаний із розвитком логічного й критичного мислення молодших школярів та їх здатністю розв'язувати навчальні й життєві задачі. Її формування передбачає цілісну взаємодію змістового, діяльнісного, мотиваційного й рефлексивного компонентів і потребує організації компетентнісно орієнтованого навчання, у межах якого вчитель виконує роль активного організатора, фасилітатора та модератора пізнавальної діяльності учнів. Водночас реалізація зазначених завдань в умовах сучасної початкової школи потребує використання дидактичних ресурсів, здатних забезпечити наочність, інтерактивність, індивідуалізацію та практичну спрямованість навчання математики. Саме цим зумовлюється необхідність звернення до аналізу цифрових інструментів як важливого дидактичного ресурсу формування математичної компетентності молодших школярів, що і становить предмет подальшого розгляду.

2. Цифрові інструменти як дидактичний ресурс навчання математики в початковій школі.

Умови цифровізації освіти актуалізують пошук дидактичних ресурсів, здатних забезпечити ефективне формування математичної компетентності молодших школярів у межах компетентнісно орієнтованого навчання. У цьому контексті цифрові інструменти постають як важливий дидактичний ресурс навчання математики, що розширює можливості наочності, інтерактивності та індивідуалізації освітнього процесу в початковій школі. Їх педагогічно виважене використання створює передумови для активізації пізнавальної діяльності учнів і практичного застосування математичних знань.

У сучасному педагогічному дискурсі поняття «цифрові інструменти» розглядається як складова цифровізації освітнього

процесу та важливий ресурс реалізації компетентнісно орієнтованого навчання. У наукових дослідженнях цифрові інструменти трактуються як програмні, онлайн або електронні засоби, що використовуються для організації, підтримки й оптимізації навчальної діяльності учнів, забезпечуючи інтерактивність, наочність і зворотний зв'язок у процесі навчання (Н. Бахмат (2022); Н. Ведмідь (2022); Н. Деньга, К. Широкова (2023)). У контексті навчання математики в початковій школі цифрові інструменти виступають не лише технічним засобом подання інформації, а дидактичним інструментарієм, спрямованим на формування математичної компетентності учнів.

У працях вітчизняних дослідників чітко розмежовуються суміжні поняття «цифрові технології», «цифрові інструменти» та «цифрові освітні ресурси». Цифрові технології розглядаються як ширше поняття, що охоплює сукупність технічних і програмних засобів, методів і процесів цифрової обробки інформації в освіті (Н. Бахмат, 2022). Цифрові освітні ресурси, у свою чергу, інтерпретуються як контентне наповнення освітнього процесу – електронні підручники, відео, презентації, інтерактивні матеріали, які слугують джерелом навчальної інформації (Г. Захарова; Т. Запорожченко, 2022). Натомість цифрові інструменти посідають проміжне, але ключове місце між технологіями та ресурсами, оскільки забезпечують активну взаємодію учнів із навчальним змістом і реалізацію конкретних дидактичних завдань у процесі навчання математики (Г. Вишинська, С. Стократний, О. Васільєва, 2025).

Аналіз досліджень дозволяє виокремити основні групи цифрових інструментів, доцільних для навчання математики в початковій школі. До них належать інструменти для створення та використання інтерактивних вправ і тренажерів, електронні освітні ігрові ресурси, цифрові засоби візуалізації математичних понять (моделі, схеми, анімації), а також е-середовища й онлайн-платформи для організації навчальної діяльності та формувального оцінювання (С. Скворцова, Т. Бріцкан (2019); Т. Запорожченко, Д. Даниленко (2025); Н. Руденко, Д. Широков, Т. Коломієць (2020)). Зазначені групи цифрових інструментів відповідають віковим особливостям молодших школярів і створюють умови для активної навчальної діяльності.

Освітній потенціал цифрових інструментів у навчанні математики проявляється насамперед у візуалізації математичних понять

і дій, що є надзвичайно важливим для учнів молодшого шкільного віку. За результатами досліджень Г. Захарової, використання візуальних цифрових засобів сприяє кращому розумінню абстрактних математичних понять, формуванню уявлень про числові відношення, геометричні фігури та величини (Захарова, 2022). Інтерактивний характер цифрових інструментів дає змогу учням експериментувати з навчальним матеріалом, змінювати параметри, спостерігати наслідки власних дій, що позитивно впливає на глибину засвоєння математичного змісту.

Важливою дидактичною перевагою цифрових інструментів є активізація пізнавальної діяльності учнів. Як зазначають Н. Ведмідь (2022) та Н. Деньга (2023), використання цифрових інструментів дистанційного й змішаного навчання сприяє підвищенню навчальної мотивації, залученню учнів до активного розв'язування завдань і підтримці інтересу до математики. Крім того, цифрові інструменти створюють умови для диференціації навчання, дозволяючи варіювати рівень складності завдань, темп роботи та способи подання навчального матеріалу відповідно до індивідуальних освітніх потреб учнів (Вишинська, Стократний, Васільєва, 2025).

Таким чином, цифрові інструменти в навчанні математики в початковій школі постають як потужний дидактичний ресурс, що забезпечує візуалізацію математичного змісту, активізацію пізнавальної діяльності та індивідуалізацію навчання. Їх педагогічно виважене використання створює сприятливі умови для формування математичної компетентності молодших школярів у контексті реалізації ідей Нової української школи.

Цифрові інструменти в сучасному навчанні математики молодших школярів виступають потужним дидактичним ресурсом, що відкриває нові можливості для формування всіх компонентів математичної компетентності. Так, у дослідженнях Н. Бахмат наголошується, що застосування цифрових засобів сприяє розвитку змістового компонента, оскільки вони забезпечують інтерактивну візуалізацію абстрактних математичних понять, що допомагає учням глибше усвідомлювати сутність математичних явищ і зв'язків (Бахмат, 2022). Візуальні моделі чисел, графічні демонстрації величин і відношень дозволяють школярам не лише репродукувати знання, а сприймати їх як засіб пізнання та аналізу (Г. Захарова, 2022). У свою чергу Н. Ведмідь, Н. Деньга, К. Широкова вказують, що цифрові

інструменти дистанційного навчання стимулюють діяльнісний компонент, оскільки інтерактивні вправи й тренажери формують уміння планувати дії, виконувати обчислення, розв'язувати задачі та застосовувати алгоритмічні прийоми в різних ситуаціях (Ведмідь, 2022; Деньга, Широкова, 2023).

Цифрові засоби також позитивно впливають на мотиваційний компонент математичної компетентності. Так, електронні освітні ігрові ресурси (як показують Т. Запорожченко та Д. Даниленко (2025)) підвищують пізнавальний інтерес, перетворюючи традиційні вправи на завдання з елементами гри, що особливо важливо для молодших школярів, оскільки це сприяє їхній емоційній залученості в навчальний процес. Окрім того, дослідження Н. Руденка, Д. Широкової та Т. Коломійця підтверджують, що е-середовища й онлайн-платформи підтримують формування рефлексивного компоненту, оскільки можливість отримувати миттєвий зворотний зв'язок стимулює учнів аналізувати власні дії, виправляти помилки та оцінювати результати своєї діяльності ((Руденко, Широков, Коломієць, 2020).

Дидактичні можливості цифрових інструментів проявляються й у структурі уроку математики. На етапі мотивації вони допомагають створювати проблемні ситуації та інтерактивні стимулюючі завдання, що пробуджують пізнавальну цікавість учнів (Н. Бахмат, 2022). Під час пояснення нового матеріалу цифрові засоби візуалізації у вигляді динамічних моделей і анімацій забезпечують більш наочне й доступне представлення математичних понять, що сприяє кращому розумінню теми (Г. Захарова, 2022). На етапах закріплення цифрові тренажери, інтерактивні вправи й онлайн-матеріали дозволяють організувати індивідуальну й диференційовану роботу (В. Вишинська, С. Стократний, О. Васільєва, 2025), а використання онлайнових тестів і опитувань підтримує рефлексію, оскільки учні мають можливість проаналізувати власні відповіді та зрозуміти, які помилки були допущені й чому.

Немаловажним є поєднання цифрових і традиційних засобів навчання, що дозволяє уникнути однобокості. Дослідження Г. Захарової та Т. Запорожченко свідчать, що інтеграція цифрових інструментів у поєднанні з традиційними наочними матеріалами (моделі, таблиці, предметні ігри) сприяє більш глибокому засвоєнню математичного змісту, оскільки у такий спосіб реалізуються принципи наочності, доступності й послідовності (Захарова, Запорожченко,

2022). Такий синтез забезпечує природну адаптацію цифрового контенту до вікових особливостей молодших школярів і зміцнює міжпредметні зв'язки, що є важливим для комплексного формування компетентності (Н. Ведмідь (2022); Н. Деньга, К. Широкова (2023)).

Водночас численні дослідження звертають увагу на ризики формального або надмірного використання цифрових інструментів. Зокрема, Н. Бахмат зазначає, що без чіткої дидактичної мети використання цифрових засобів може призвести до поверхневого опанування змісту, коли акцент робиться не на розумінні сутності математичних понять, а на механічному виконанні вправ (Бахмат, 2022). Аналіз практики застосування цифрових технологій у навчанні вказує на те, що інструмент не повинен замінювати педагогічну діяльність учителя: головне – не технологія як така, а способи її інтеграції у навчальний процес (В. Вишинська, С. Стократний, О. Васільєва (2025)). Надмірне використання онлайн-тестів і автоматизованого оцінювання може також обмежувати розвиток усвідомлених умінь та рефлексивних навичок, якщо немає належної підтримки з боку педагога у вигляді аналізу та обговорення результатів.

Таким чином, цифрові інструменти виступають важливим дидактичним ресурсом для формування різних компонентів математичної компетентності, створюючи умови для візуалізації змісту, активізації пізнавальної діяльності, диференціації навчання та послідовної організації уроку. Водночас їх ефективне застосування потребує пильної педагогічної уваги, балансування з традиційними засобами й уникання формального використання технологій, що забезпечує глибоке й усвідомлене навчання математики молодших школярів.

Отже, аналіз дидактичних можливостей цифрових інструментів у навчанні математики в початковій школі засвідчує їх здатність істотно впливати на процес формування математичної компетентності як цілісного освітнього результату. Водночас для глибшого розуміння механізмів такого впливу доцільним є розгляд не лише загального педагогічного потенціалу цифрових інструментів, а й їх ролі у формуванні окремих структурних компонентів математичної компетентності. Саме це зумовлює необхідність аналізу взаємозв'язку цифрових інструментів зі змістовим, діяльнісним, мотиваційним і рефлексивним компонентами математичної компетентності молодших школярів.

3. Цифрові інструменти у формуванні математичної компетентності: результати констатувального експерименту

Аналіз педагогічної практики та наукових підходів до використання цифрових інструментів у навчанні математики засвідчує, що їх дидактичний потенціал реалізується через цілеспрямований вплив на всі структурні компоненти математичної компетентності молодших школярів, однак ступінь і характер такого впливу залежать від типу й способу використання цифрових засобів.

Передусім цифрові інструменти суттєво активізують змістовий компонент математичної компетентності. Інструменти візуалізації, інтерактивні моделі, анімації та цифрові схеми сприяють глибшому розумінню математичних понять, числових відношень, геометричних форм і величин. Завдяки можливості багаторазового відтворення, трансформації та модифікації навчального матеріалу учні не лише запам'ятовують математичні факти, а й усвідомлюють логіку математичних зв'язків, що забезпечує осмислене засвоєння змісту.

Найбільш виразно цифрові інструменти впливають на діяльнісний компонент математичної компетентності. Інтерактивні вправи, тренажери, цифрові задачники й онлайн-платформи створюють умови для активної навчальної діяльності, у межах якої молодші школярі застосовують математичні знання на практиці, обирають способи розв'язання задач, виконують обчислення та аналізують результати. Цифрові інструменти дозволяють організувати навчальну діяльність у різних режимах – індивідуальному, парному, груповому, що сприяє розвитку самостійності та відповідальності за результат виконаної роботи.

Важливим є вплив цифрових інструментів на мотиваційний компонент математичної компетентності. Освітні ігрові ресурси, інтерактивні завдання з елементами змагання, миттєвий зворотний зв'язок і візуальна привабливість цифрового контенту підвищують інтерес учнів до навчання математики. Залучення цифрових інструментів сприяє формуванню позитивного емоційного ставлення до предмета, підтримує навчальну активність і створює ситуації успіху, що є особливо значущим для молодших школярів.

Цифрові інструменти також сприяють розвитку

рефлексивного компонента математичної компетентності. Онлайн-тести, автоматизовані перевірки, цифрові платформи з функцією аналізу помилок забезпечують можливість самоконтролю та самооцінювання навчальних досягнень. Учні отримують змогу відстежувати власний прогрес, аналізувати правильність виконаних завдань, усвідомлювати допущені помилки й коригувати способи дій. За умови педагогічного супроводу це сприяє формуванню навичок рефлексії та саморегуляції навчальної діяльності (табл. 2).

Таблиця 2

Дидактичні можливості цифрових інструментів у формуванні компонентів математичної компетентності

Компонент математичної компетентності	*Цифрові інструменти, що його активізують*	*Дидактичний ефект у навчанні математики*
Змістовий	Цифрові моделі, анімації, інтерактивні візуалізації, електронні демонстраційні матеріали	Усвідомлення математичних понять і закономірностей; формування наочно-образних уявлень; перехід від конкретного до абстрактного
Діяльнісний	Інтерактивні вправи, цифрові тренажери, онлайн-платформи для виконання завдань	Застосування знань у навчальних і практичних ситуаціях; формування умінь розв’язувати задачі; розвиток алгоритмічного мислення
Мотиваційний	Освітні ігрові цифрові ресурси, інтерактивні завдання з елементами змагання	Підвищення пізнавального інтересу; позитивне ставлення до математики; активізація навчальної діяльності
Рефлексивний	Онлайн-тести, цифрові засоби формувального оцінювання, платформи з миттєвим зворотним зв’язком	Самоконтроль і самооцінка результатів; аналіз помилок; усвідомлення власного навчального прогресу
Інтегрований результат (взаємодія компонентів)	Комплексне використання різних цифрових інструментів	Цілісне формування математичної компетентності; поєднання знань, умінь, мотивації та рефлексії

Отже, різні типи цифрових інструментів активізують окремі компоненти математичної компетентності, а їх комплексне й методично виважене використання забезпечує цілісний розвиток змістового, діяльнісного, мотиваційного та рефлексивного компонентів математичної компетентності молодших школярів у процесі навчання математики.

У процесі формування математичної компетентності молодших школярів цифрові вправи, тренажери та візуальні моделі використовуються як дидактичні засоби, що забезпечують поєднання наочності, активної діяльності та рефлексії навчальних дій. Цифрові вправи здебільшого спрямовані на організацію осмисленої взаємодії учнів із математичним змістом через виконання інтерактивних завдань на встановлення відповідностей, вибір правильної відповіді, упорядкування чисел, порівняння величин або розв'язування задач у наближених до життєвих ситуаціях. Особливістю роботи з такими вправами є залучення учнів до активного аналізу умови завдання та самостійного прийняття рішень, що сприяє формуванню змістового й діяльнісного компонентів математичної компетентності.

Наприклад, метою інтерактивної вправи на встановлення відповідностей (рис. 1) є формування в учнів усвідомлених уявлень про числові значення та арифметичні дії, а також розвиток умінь співвідносити абстрактні математичні символи з конкретним наочним змістом.



Рис. 1. Інтерактивна цифрова вправа на встановлення відповідностей типу «число – кількість предметів» та «вираз – результат»

У процесі виконання вправи активізується змістовий компонент математичної компетентності, оскільки учні закріплюють поняття числа, кількості та результату арифметичної дії. Одночасно реалізується діяльнісний компонент, адже школярі здійснюють практичні дії з вибору, порівняння та встановлення відповідностей, застосовуючи математичні знання у навчальній ситуації. Наявність миттєвого зворотного зв'язку сприяє розвитку рефлексивного компонента, забезпечуючи можливість самоконтролю та корекції помилок, а інтерактивний характер завдання підтримує мотиваційний компонент, підвищуючи інтерес до навчальної діяльності.

Вправа може використовуватися на різних етапах уроку математики: на етапі актуалізації опорних знань, під час закріплення нового матеріалу або як елемент індивідуальної та диференційованої роботи. Педагогічна доцільність її застосування полягає в поєднанні наочності, активної діяльності та самостійності учнів, що створює сприятливі умови для формування математичної компетентності молодших школярів у межах компетентнісно орієнтованого навчання.

Наступна вправа (рис. 2) спрямована на формування в молодших школярів уміння визначати порядок виконання арифметичних дій у числовому виразі, що є важливою складовою математичної компетентності. У процесі виконання завдання учні аналізують поданий вираз, співвідносять його структуру з відомими правилами порядку дій та встановлюють послідовність їх виконання, обираючи відповідні позиції. Такий формат роботи активізує змістовий компонент математичної компетентності, оскільки передбачає усвідомлення математичних правил, а також діяльнісний компонент, пов'язаний із практичним застосуванням знань у навчальній ситуації.

Інтерактивний характер вправи сприяє розвитку логічного та критичного мислення, оскільки учні повинні аргументовано визначити правильну послідовність дій, а не механічно виконувати обчислення. Миттєвий зворотний зв'язок, реалізований через функцію перевірки, забезпечує умови для самоконтролю й рефлексії, дозволяючи учням оцінити правильність власних міркувань і за потреби скоригувати свої дії. Вправа може використовуватися на етапі пояснення нового

матеріалу або закріплення знань, а також у процесі індивідуальної чи диференційованої роботи, сприяючи цілісному формуванню математичної компетентності молодших школярів.



Рис. 2. Інтерактивне завдання на визначення порядку виконання дій

Цифрові тренажери використовуються насамперед для відпрацювання обчислювальних умінь і навичок, автоматизації дій додавання, віднімання, множення й ділення, а також для закріплення способів розв'язування типових задач. Їх особливістю є можливість багаторазового виконання завдань у різному темпі з урахуванням індивідуальних можливостей учнів. Наявність миттєвого зворотного зв'язку дає змогу школярам одразу перевіряти правильність виконання дій, усвідомлювати помилки та коригувати власні способи розв'язання, що позитивно впливає на розвиток рефлексивного компонента математичної компетентності. Водночас адаптивний характер тренажерів створює умови для диференціації навчання й підтримки ситуації успіху (рис. 3).



Рис. 3. Тренажери усного рахунку

Поданий рисунок демонструє приклади цифрових тренажерів усного рахунку, спрямованих на відпрацювання табличних випадків арифметичних дій в початковій школі. Робота з такими тренажерами організовується у форматі коротких інтерактивних завдань із варіативним добором числового матеріалу, що забезпечує багаторазове застосування математичних знань у динамічному режимі. Це сприяє поступовій автоматизації обчислювальних дій і формуванню стійких математичних навичок.

У процесі виконання завдань активізується насамперед діяльнісний компонент математичної компетентності, оскільки учні практично застосовують засвоєні способи обчислень, обирають правильні відповіді та контролюють точність виконання дій. Наявність візуального супроводу, індикаторів прогресу та миттєвого зворотного зв’язку створює умови для розвитку рефлексивного компонента, забезпечуючи самоконтроль і усвідомлення власних навчальних досягнень. Ігрові елементи й позитивне емоційне тло сприяють підтримці мотиваційного компонента, формуючи інтерес до усного рахунку та впевненість учнів у власних можливостях.

Зазначені цифрові тренажери доцільно використовувати на етапах закріплення навчального матеріалу, актуалізації опорних знань, а також у процесі індивідуальної та диференційованої роботи. Їх педагогічна цінність полягає в поєднанні тренувальної функції з елементами самоконтролю та мотиваційної підтримки,

що забезпечує ефективне формування обчислювальної складової математичної компетентності молодших школярів у межах компетентнісно орієнтованого навчання.

Візуальні цифрові моделі застосовуються для пояснення й осмислення абстрактних математичних понять, зокрема числових відношень, дій із числами, понять дробу, величин і геометричних фігур (рис. 4).



Рис. 4. Візуальні цифрові моделі

Поданий рисунок узагальнено ілюструє використання цифрових візуальних та динамічних моделей у навчанні математики в початковій школі, зокрема інтерактивної числової прямої, моделей дробів і динамічних геометричних побудов. Застосування таких моделей спрямоване на подолання абстрактності

математичного змісту шляхом його представлення у наочно-образній, динамічній формі, що відповідає віковим особливостям молодших школярів і принципам компетентнісного навчання.

Робота з цифровими моделями передбачає активну взаємодію учнів із математичними об'єктами: переміщення точок на числовій прямій, поділ цілого на рівні частини, порівняння дробів, побудову та трансформацію геометричних фігур. Такий формат навчальної діяльності сприяє глибшому усвідомленню числових і просторових відношень, формуванню стійких математичних уявлень і розвитку змістового та діяльнісного компонентів математичної компетентності. Учні не лише спостерігають математичні явища, а й експериментують з ними, встановлюючи причинно-наслідкові зв'язки.

Інтерактивність і динамічність поданих моделей створюють умови для розвитку логічного мислення та рефлексивних умінь, оскільки школярі мають змогу перевіряти правильність власних дій, аналізувати помилки та коригувати результати в режимі реального часу. Водночас яскраве візуальне оформлення, ігрові елементи й можливість самостійного керування процесом навчання позитивно впливають на мотиваційний компонент математичної компетентності, підвищуючи інтерес до вивчення математики та впевненість у власних навчальних можливостях.

Використання цифрових візуальних і динамічних моделей є педагогічно доцільним на різних етапах уроку математики – від пояснення нового матеріалу до закріплення знань і організації індивідуальної та диференційованої роботи. Їх інтеграція з традиційними методами навчання забезпечує цілісність освітнього процесу та сприяє ефективному формуванню математичної компетентності молодших школярів у межах Нової української школи.

Вправи з віртуальними лінійками, годинниками та вагами спрямовані на формування уявлень про величини (довжину, час, масу) та способи їх вимірювання (рис. 5).

Учні мають можливість змінювати параметри (переміщувати повзунок на лінійці, встановлювати положення стрілок годинника, добирати гирі для зрівноваження ваг), спостерігаючи безпосередній результат своїх дій. Такий формат роботи сприяє усвідомленню взаємозв'язку між математичними

величинами та їх числовим вираженням, активізує змістовий і діяльнісний компоненти математичної компетентності, а також забезпечує перенесення навчального матеріалу в практичні, наближені до життєвих ситуацій.



Рис. 5. Вправи з віртуальними приладами

Інтерактивні мозаїки та танграми є вправами конструктивного характеру, що передбачають складання фігур за поданим зразком або відповідно до власного задуму (рис. 6).



Рис. 6. Інтерактивні мозаїки та танграми

У процесі виконання завдань учні аналізують форму, розмір і розташування елементів, встановлюють просторові відношення між ними, здійснюють комбінування та трансформацію геометричних фігур. Це сприяє розвитку просторового й

логічного мислення, формуванню уявлень про геометричні форми та їх властивості, а також активізує діяльнісний і мотиваційний компоненти математичної компетентності.

Серед цифрових інструментів також є група засобів рефлексії та самоконтролю навчальної діяльності, які відіграють важливу роль у формуванні рефлексивного компонента математичної компетентності молодших школярів (рис. 7). Вони спрямовані на розвиток умінь усвідомлювати власні навчальні досягнення, труднощі та потреби в подальшому опрацюванні математичного матеріалу.



Рис. 7. Інструменти для рефлексії та самоконтролю

Цифрова вправа типу «світлофор розуміння» передбачає швидке самооцінювання учнями рівня засвоєння навчального матеріалу шляхом вибору відповідного варіанта (повне розуміння, часткове розуміння, потреба в допомозі). Такий формат роботи є доступним і зрозумілим для молодших школярів, оскільки ґрунтується на наочних символах і простих діях. У процесі виконання вправи учні співвідносять власні відчуття успішності з результатами навчальної діяльності, що сприяє формуванню навичок самоспостереження та відповідальності за власне навчання. Для вчителя ці дані є індикатором рівня засвоєння матеріалу та підставою для корекції подальшої роботи.

Математичний щоденник у цифровому форматі використовується як інструмент розгорнутої рефлексії, у якому учні фіксують, що саме вони вивчили, які завдання виконували з

легкістю, а над чим потребують додаткового тренування. Робота з таким щоденником сприяє усвідомленню логіки навчального процесу, формуванню навичок аналізу власних досягнень і планування подальших навчальних кроків. Використання візуальних позначок, коротких формулювань і символів відповідає віковим можливостям молодших школярів і підтримує позитивне ставлення до рефлексивної діяльності.

Застосування зазначених цифрових інструментів дозволяє інтегрувати рефлексію та самоконтроль у структуру уроку математики без перевантаження учнів, роблячи ці процеси природною складовою навчальної діяльності. Вони можуть використовуватися на завершальному етапі уроку, після виконання окремих видів завдань або в межах індивідуальної роботи. Таким чином, цифрові інструменти рефлексії й самоконтролю сприяють розвитку навчальної автономії учнів і забезпечують цілісне формування математичної компетентності молодших школярів у контексті компетентнісно орієнтованого навчання.

Особливістю використання цифрових засобів у навчанні математики є їх органічне поєднання з традиційними формами роботи. Цифрові вправи та моделі, як правило, не замінюють пояснення вчителя або роботу з підручником, а доповнюють їх, створюючи умови для активізації пізнавальної діяльності учнів. Учитель спрямовує роботу з цифровими інструментами, добирає завдання відповідно до мети уроку, організовує обговорення результатів і стимулює учнів до усвідомлення способів виконання дій.

Таким чином, цифрові вправи, тренажери й візуальні моделі виступають ефективними дидактичними засобами формування математичної компетентності молодших школярів, оскільки забезпечують поєднання наочності, практичної діяльності, індивідуалізації навчання та розвитку рефлексії. Їх педагогічно виважене використання сприяє цілісному розвитку змістового, діяльнісного, мотиваційного й рефлексивного компонентів математичної компетентності в початковій школі.

Інтерактивність і наочність, що забезпечуються цифровими інструментами, виступають визначальними дидактичними чинниками ефективного засвоєння математичного змісту молодшими школярами. Завдяки інтерактивності навчальна діяльність набуває активного характеру: учні залучаються до

безпосередньої взаємодії з математичними об'єктами, виконують практичні дії, експериментують і отримують миттєвий зворотний зв'язок, що сприяє усвідомленню математичних понять і закономірностей. Наочність цифрових моделей забезпечує доступність абстрактного математичного матеріалу, перетворюючи його на зрозумілі візуальні образи, які відповідають віковим особливостям молодших школярів і підтримують перехід від наочно-образного до логічного мислення. Поєднання інтерактивності та наочності створює умови для цілісного розвитку змістового, діяльнісного, мотиваційного та рефлексивного компонентів математичної компетентності, підвищує навчальну мотивацію та забезпечує глибоке й усвідомлене засвоєння математичного змісту в початковій школі.

Теоретичний аналіз проблеми використання цифрових інструментів у навчанні математики молодших школярів засвідчує їх значний дидактичний потенціал у формуванні математичної компетентності.

Водночас наявність нормативних вимог і наукових рекомендацій не гарантує їх повноцінної реалізації в реальній освітній практиці початкової школи. Це зумовлює необхідність з'ясування того, як цифрові інструменти фактично використовуються вчителями у педагогічній практиці, наскільки системним є їх застосування та якою мірою вони спрямовані на розвиток структурних компонентів математичної компетентності молодших школярів.

Метою констатувального дослідження є з'ясування реального стану використання цифрових інструментів у навчанні математики в початковій школі, визначення їх системності та дидактичної спрямованості на формування компонентів математичної компетентності молодших школярів, а також виявлення типових труднощів і потреб учителів у методичній підтримці.

Вибірку дослідження склали вчителі початкових класів закладів загальної середньої освіти Чернівецької міської ради, загальна кількість респондентів становила 37 осіб Усі учасники дослідження є вчителями початкових класів, здійснюють навчання математики в початковій школі та працюють в умовах реалізації ідей Нової української школи. Така вибірка є репрезентативною для виявлення загальних тенденцій використання

цифрових інструментів у навчанні математики, дозволяє отримати достовірні емпіричні дані та забезпечує можливість узагальнення результатів дослідження щодо особливостей формування математичної компетентності молодших школярів засобами цифрових інструментів.

Основним методом констатувального етапу стало анкетування вчителів, спрямоване на з'ясування частоти, системності й дидактичної спрямованості використання цифрових інструментів у навчанні математики, а також рівня усвідомлення педагогами їх потенціалу у формуванні структурних компонентів математичної компетентності учнів. Анкета була структурована за тематичними блоками, що дало змогу комплексно охопити різні аспекти досліджуваної проблеми.

Анкета, запропонована вчителям початкових класів, має чітко структурований характер і побудована відповідно до логіки дослідження проблеми використання цифрових інструментів у формуванні математичної компетентності молодших школярів. Її зміст поділено на тематичні блоки, кожен з яких спрямований на виявлення окремого аспекту досліджуваного явища.

Перший блок анкети спрямований на з'ясування стану використання цифрових інструментів у навчанні математики. Запитання цього блоку дозволяють визначити частоту застосування цифрових засобів, рівень їх системності, а також місце цифрових інструментів у методичній системі вчителя. Аналіз відповідей за цим блоком дає змогу встановити, чи є використання цифрових інструментів цілеспрямованим і спланованим або ж має епізодичний характер, що є важливим показником зрілості цифрової практики педагога.

Другий блок анкети присвячений видам цифрових інструментів, які реально використовуються вчителями. Його запитання спрямовані на виявлення пріоритетів педагогів у доборі цифрових ресурсів та дозволяють зафіксувати домінування певних типів інструментів (інтерактивні вправи, тренажери) над іншими (візуальні моделі, інструменти рефлексії). Отримані дані створюють підґрунтя для виявлення дисбалансу між потенціалом цифрових інструментів і практикою їх використання в початковій школі.

Третій блок орієнтований на аналіз спрямованості цифрових інструментів на формування структурних компонентів

математичної компетентності. Запитання цього блоку дають можливість з'ясувати, які компоненти (змістовий, діяльнісний, мотиваційний, рефлексивний) переважно охоплюються в цифровій діяльності учнів. Особливу аналітичну цінність має можливість виявлення недостатньої уваги до рефлексивного компонента, що є типовою проблемою сучасної педагогічної практики.

Четвертий блок анкети спрямований на визначення рівня усвідомлення вчителями дидактичного потенціалу цифрових інструментів. Запитання цього блоку дозволяють оцінити, наскільки педагоги пов'язують використання цифрових ресурсів із формуванням математичної компетентності, а не лише з підвищенням зацікавленості учнів. Аналіз відповідей дає змогу виявити розрив між інтуїтивним і методично обґрунтованим використанням цифрових інструментів.

П'ятий блок зосереджений на використанні цифрових інструментів для диференціації навчання, що є одним із ключових принципів Нової української школи. Запитання цього блоку дозволяють з'ясувати, чи застосовуються цифрові інструменти для організації індивідуального темпу навчання, роботи з учнями різного рівня підготовки та підтримки дітей із навчальними труднощами.

Шостий блок анкети стосується ставлення учнів до використання цифрових інструментів, зафіксованого через педагогічні спостереження вчителів. Отримані відповіді дають змогу оцінити рівень зацікавленості учнів, їх розуміння навчального матеріалу та вплив цифрових інструментів на впевненість у власних математичних уміннях, що є важливим індикатором мотиваційного компонента математичної компетентності.

Сьомий блок анкети спрямований на виявлення проблем і труднощів використання цифрових інструментів у навчанні математики. Аналіз відповідей цього блоку дозволяє систематизувати основні бар'єри (часові, технічні, методичні) та обґрунтувати необхідність розроблення методичних рекомендацій і моделей ефективного використання цифрових інструментів у початковій школі.

Загалом структура анкети забезпечує комплексне охоплення досліджуваної проблеми, дозволяє поєднати кількісний і якісний аналіз даних та створює надійне емпіричне підґрунтя для подальшого формулювання висновків і розроблення

методичного інструментарію з формування математичної компетентності молодших школярів засобами цифрових інструментів.

З метою уточнення та доповнення результатів анкетування застосовувався метод педагогічного спостереження уроків математики. Спостереження було спрямоване на фіксацію місця цифрових інструментів у структурі уроку, характеру навчальної діяльності учнів під час їх використання, рівня інтерактивності та наочності, а також методичної доцільності інтеграції цифрових ресурсів у навчальний процес. Отримані дані дозволили зіставити задекларовані вчителями підходи з реальною практикою організації уроків математики.

Обробка результатів констатувального експерименту здійснювалася шляхом кількісного аналізу відповідей респондентів і якісного узагальнення даних спостереження. Це забезпечило можливість виявлення типових тенденцій, проблемних аспектів і резервів удосконалення методики використання цифрових інструментів у формуванні математичної компетентності молодших школярів, що стало підґрунтям для подальшої розробки методичного інструментарію.

Аналіз результатів анкетування 37 учителів початкових класів засвідчив, що цифрові інструменти загалом інтегровані в освітній процес з математики, однак їх використання має переважно фрагментарний і несистемний характер.

За першим блоком, спрямованим на виявлення стану використання цифрових інструментів, встановлено, що більшість учителів (приблизно 62 %, що становить 23 респонденти) використовують цифрові інструменти на уроках математики 1-2 рази на тиждень. Лише 16 % опитаних (6 осіб) зазначили, що застосовують їх майже на кожному уроці, тоді як 22 % (8 учителів) використовують цифрові засоби епізодично, залежно від теми або наявних умов (рис. 8). При цьому лише 19 % респондентів (7 осіб) охарактеризували використання цифрових інструментів як системне та заплановане, тоді як переважна більшість (65 %, або 24 особи) вказали на їх частково системне або ситуативне застосування.

Отримані результати підтверджують фрагментарний характер використання цифрових інструментів у практиці навчання математики в початковій школі.

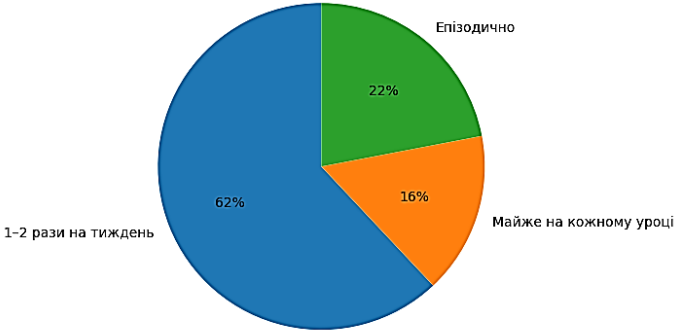


Рис. 8. Частота використання цифрових інструментів на уроках математики в початковій школі

Результати другого блоку показали, що в практиці вчителів домінують інтерактивні вправи та тренажери усного рахунку (рис. 9). Так, інтерактивні вправи використовують 78 % респондентів (29 осіб), тренажери усного рахунку – 73 % (27 осіб). Водночас візуальні цифрові моделі (числова пряма, моделі дробів, геометричні побудови) застосовують лише 38 % учителів (14 осіб), ігрові цифрові ресурси – 41 % (15 осіб), а інструменти для рефлексії та самоконтролю – лише 24 % (9 осіб). Отримані дані свідчать про наявність вираженого дисбалансу між тренувальними й рефлексивно-аналітичними цифровими засобами.

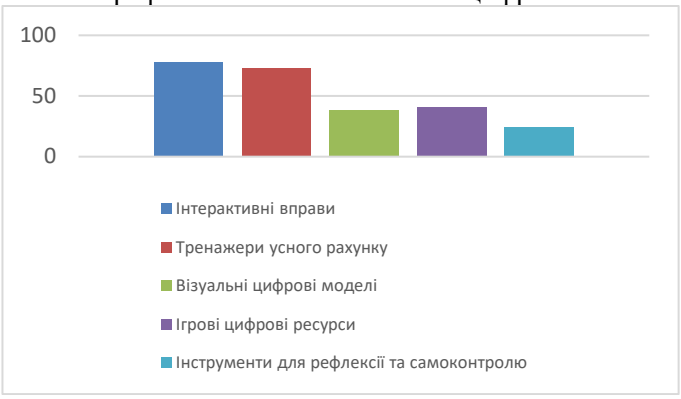


Рис. 9. Види цифрових інструментів, що використовуються вчителями початкових класів у навчанні математики

Отримані дані засвідчують наявність дисбалансу між тренувальними й рефлексивно-аналітичними цифровими засобами, що обмежує можливості цілісного формування математичної компетентності молодших школярів.

Аналіз третього блоку анкети дозволив з'ясувати спрямованість цифрових інструментів на формування компонентів математичної компетентності. Переважна більшість учителів (76 %, або 28 осіб) зазначили, що використовують цифрові інструменти передусім для відпрацювання умінь і навичок (діяльнісний компонент). На формування математичних знань (змістовий компонент) орієнтуються 54 % респондентів (20 осіб), на підвищення мотивації – 49 % (18 осіб). Водночас розвиток рефлексивного компонента як ціль використання цифрових інструментів відзначили лише 22 % учителів (8 осіб), що підтверджує його недостатню представленість у практиці.

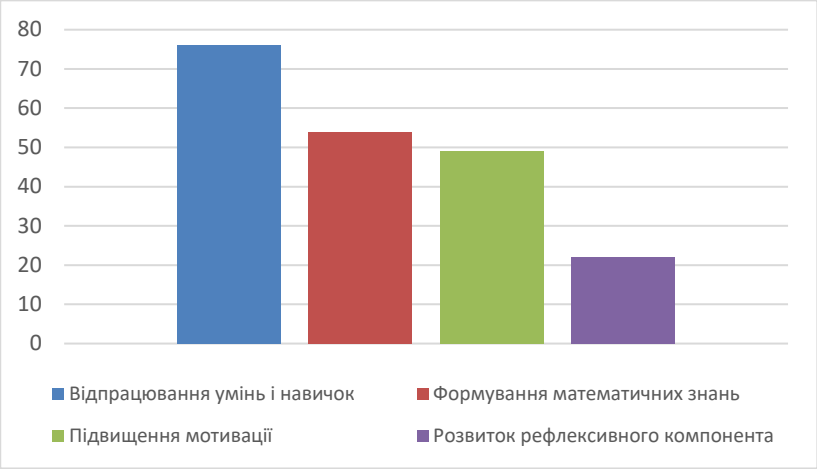


Рис. 10. Спрямованість цифрових інструментів на формування компонентів математичної компетентності

Отримані результати свідчать, що в практиці вчителів початкових класів використання цифрових інструментів має чітко виражену перевагу діяльнісної спрямованості та зорієнтоване насамперед на відпрацювання обчислювальних умінь і навичок. Значно меншою мірою цифрові засоби застосовуються для

формування змістового та мотиваційного компонентів математичної компетентності, а рефлексивний компонент залишається найменш охопленим, що обмежує можливості усвідомлення учнями власних навчальних досягнень і труднощів. Така структура використання цифрових інструментів засвідчує фрагментарність їх дидактичної спрямованості та підкреслює потребу в методично виваженому підході до інтеграції цифрових засобів у навчальний процес з метою цілісного формування всіх компонентів математичної компетентності молодших школярів.

Четвертий блок, присвячений усвідомленню дидактичного потенціалу цифрових інструментів, показав, що лише 35 % респондентів (13 осіб) чітко усвідомлюють мету використання цифрових інструментів і пов'язують її з формуванням математичної компетентності. 46 % учителів (17 осіб) використовують цифрові ресурси переважно інтуїтивно, орієнтуючись на зацікавленість учнів, тоді як 19 % (7 осіб) зізналися, що застосовують цифрові інструменти здебільшого з мотиваційною метою, не завжди оцінюючи їх методичну доцільність.

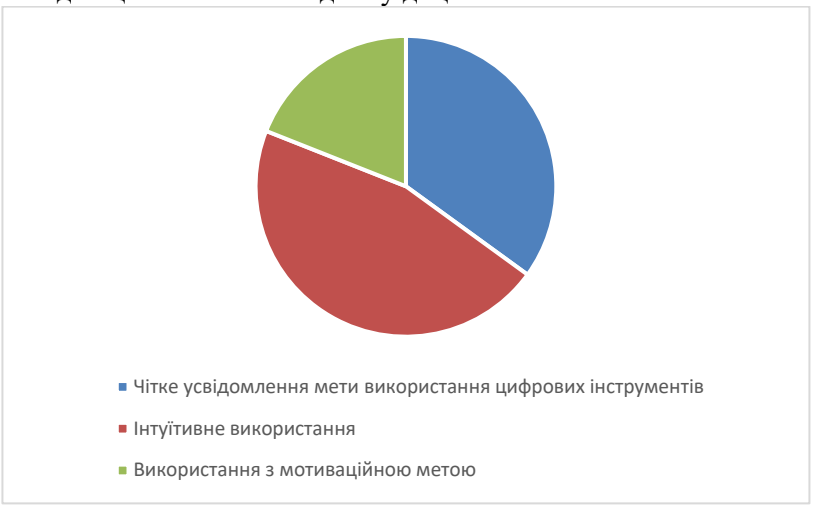


Рис. 11. Стан усвідомлення дидактичного потенціалу цифрових інструментів

Отримані результати свідчать, що значна частина вчителів початкових класів використовує цифрові інструменти без чіткого усвідомлення їх дидактичного призначення та зв'язку з формуванням математичної компетентності учнів. Переважання інтуїтивного підходу й орієнтації на зовнішню зацікавленість учнів над методично обґрунтованим використанням цифрових засобів засвідчує недостатній рівень рефлексії педагогами власної цифрової практики. Це актуалізує потребу в розробленні методичного інструментарію, спрямованого на підвищення професійної готовності вчителів до цілеспрямованого й дидактично виваженого використання цифрових інструментів у процесі формування математичної компетентності молодших школярів.

За п'ятим блоком установлено, що потенціал цифрових інструментів для диференціації навчання реалізується недостатньо (рис. 12). Лише 27 % учителів (10 осіб) регулярно використовують цифрові інструменти для організації індивідуального темпу навчання, 32 % (12 осіб) застосовують різнорівневі цифрові завдання, тоді як 41 % (15 осіб) зазначили, що така можливість використовується ними рідко або не використовується взагалі.



Рис. 12. Реалізація можливостей цифрових інструментів для диференціації навчання математики в початковій школі

Отримані результати свідчать, що потенціал цифрових інструментів для забезпечення диференціації навчання математики в початковій школі використовується недостатньо й несистемно. Лише незначна частка вчителів цілеспрямовано застосовує цифрові засоби для організації індивідуального темпу навчання та використання різнорівневих завдань, тоді як для значної кількості педагогів можливості цифрових інструментів у цьому аспекті залишаються нереалізованими.

Така ситуація обмежує умови для урахування індивідуальних освітніх потреб молодших школярів і підкреслює необхідність методичної підтримки вчителів щодо використання цифрових інструментів як засобу диференціації та персоналізації навчального процесу.

Результати шостого блоку, що стосувався ставлення учнів до цифрових інструментів (за спостереженнями вчителів), засвідчили загалом позитивну динаміку (рис. 13). Так, 81 % респондентів (30 осіб) відзначили високий рівень зацікавленості учнів, 68 % (25 осіб) вважають, що цифрові інструменти сприяють кращому розумінню математичного матеріалу, а 59 % (22 особи) зазначили зростання впевненості учнів у власних математичних уміннях.



Рис. 13. Ставлення учнів до цифрових інструментів (за спостереженнями вчителів)

Отримані результати свідчать, що використання цифрових інструментів у навчанні математики позитивно впливає на навчальну мотивацію та пізнавальну активність молодших школярів.

Високий рівень зацікавленості учнів у роботі з цифровими ресурсами поєднується з покращенням розуміння математичного матеріалу та зростанням упевненості у власних математичних уміннях. Це підтверджує значний мотиваційний потенціал цифрових інструментів, який, за умови методично виваженого й системного використання, може стати ефективним чинником формування позитивного ставлення учнів до навчання математики та розвитку їх математичної компетентності.

Аналіз сьомого блоку дозволив виявити основні труднощі використання цифрових інструментів. Найпоширенішими проблемами вчителі назвали брак часу на підготовку (62 %, або 23 особи), відсутність готових методичних моделей (54 %, або 20 осіб), технічні обмеження (46 %, або 17 осіб), а також ризик формального або надмірного використання цифрових ресурсів (38 %, або 14 осіб).

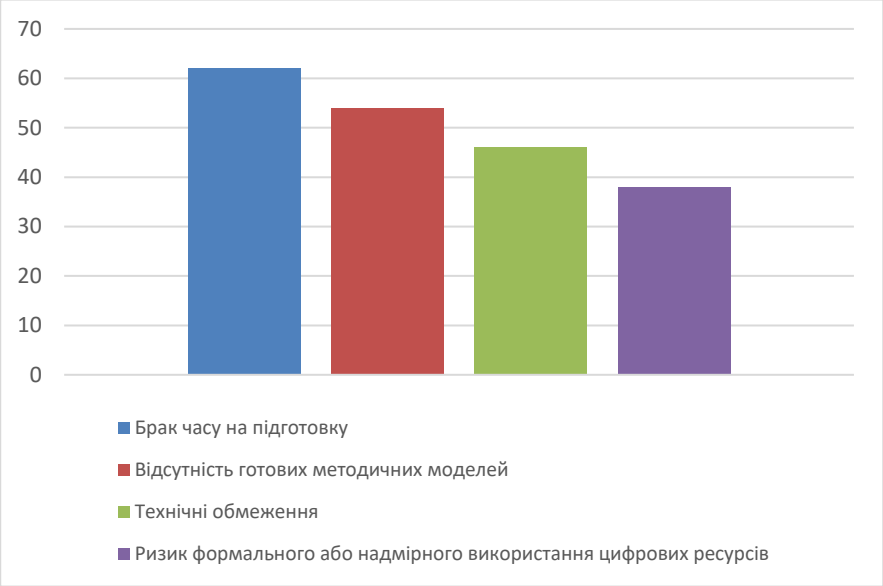


Рис. 14. Основні труднощі використання цифрових інструментів

Отримані результати свідчать, що труднощі використання цифрових інструментів у навчанні математики мають комплексний характер і зумовлені як організаційними, так і методичними чинниками. Переважання проблем, пов'язаних із браком часу на підготовку та відсутністю готових методичних моделей, вказує на недостатній рівень методичного забезпечення цифрово орієнтованого навчання.

Водночас наявність технічних обмежень і усвідомлення ризику формального або надмірного використання цифрових ресурсів свідчать про потребу в цілеспрямованому педагогічному супроводі та розробленні методичного інструментарію, який би забезпечував доцільне, збалансоване й ефективне використання цифрових інструментів у формуванні математичної компетентності молодших школярів.

Загалом результати анкетування засвідчили, що цифрові інструменти активно входять у практику навчання математики в початковій школі, однак їх використання має переважно фрагментарний характер і не завжди спрямоване на цілісне формування математичної компетентності молодших школярів. Виявлені тенденції обґрунтовують необхідність розроблення та впровадження методично виваженого інструментарію використання цифрових інструментів у навчанні математики.

Результати педагогічних спостережень за уроками математики в початкових класах загалом підтвердили дані, отримані в ході анкетування вчителів, і засвідчили наявність спільних тенденцій у використанні цифрових інструментів у навчальному процесі. У більшості відвіданих уроків цифрові інструменти застосовувалися епізодично, переважно на окремих етапах уроку, найчастіше з метою актуалізації знань або закріплення навчального матеріалу. Їх інтеграція в структуру уроку не завжди мала системний характер і залежала від теми заняття, технічних можливостей або індивідуальних уподобань учителя.

Спостереження показали, що вчителі найчастіше використовували інтерактивні вправи та тренажери усного рахунку, що корелює з результатами анкетування щодо домінування тренувальних цифрових ресурсів. Водночас застосування візуальних цифрових моделей, інструментів для рефлексії та самоконтролю було зафіксовано значно рідше, що підтверджує виявлений у ході

анкетування дисбаланс між різними видами цифрових інструментів. У більшості випадків цифрові засоби виконували допоміжну функцію, не завжди будучи інтегрованими в логіку формування математичної компетентності.

Крім того, під час спостережень було встановлено, що цифрові інструменти здебільшого спрямовувалися на відпрацювання обчислювальних умінь і підтримку навчальної мотивації, тоді як розвиток рефлексивних умінь учнів і організація самоконтролю здійснювалися обмежено. Разом із тим спостерігалася висока зацікавленість учнів у роботі з цифровими ресурсами, активна участь у виконанні завдань і позитивне емоційне ставлення до уроків математики з використанням цифрових інструментів.

Таким чином, результати педагогічних спостережень загалом узгоджуються з даними анкетування та доповнюють їх, підтверджуючи, що цифрові інструменти в практиці початкової школи використовуються переважно фрагментарно, без чітко вибудуваної методичної системи. Це ще раз засвідчує актуальність розроблення методично обґрунтованого інструментарію використання цифрових інструментів у формуванні математичної компетентності молодших школярів.

Результати констатувального експерименту засвідчили, що цифрові інструменти є складовою сучасної практики навчання математики в початковій школі, проте їх використання здебільшого має фрагментарний характер і не завжди супроводжується чітким усвідомленням їх ролі у формуванні математичної компетентності молодших школярів.

Виявлена невідповідність між значним дидактичним потенціалом цифрових інструментів, задекларованим у наукових дослідженнях і нормативних документах, та реальним рівнем їх методично обґрунтованого застосування в освітньому процесі потребує цілеспрямованого педагогічного втручання.

Узагальнення результатів анкетування та педагогічних спостережень дозволяє констатувати, що вчителі переважно використовують цифрові інструменти як допоміжний або мотиваційний засіб, зосереджуючись на відпрацюванні окремих умінь, тоді як цілісне формування структурних компонентів математичної компетентності залишається поза системною

методичною увагою. Недостатньо реалізованими є можливості цифрових інструментів для розвитку рефлексії, диференціації навчання та інтеграції різних видів навчальної діяльності.

Зазначені обставини зумовлюють необхідність розробки та обґрунтування методичного інструментарію формування математичної компетентності учнів початкових класів засобами цифрових інструментів, який забезпечував би системність, дидактичну доцільність і цілеспрямованість їх використання на різних етапах уроку математики. Такий інструментарій має спиратися на результати констатувального експерименту, враховувати вікові особливості молодших школярів і бути спрямованим на гармонійний розвиток змістового, діяльнісного, мотиваційного та рефлексивного компонентів математичної компетентності.

4. Методичний інструментарій формування математичної компетентності засобами цифрових інструментів

Ефективне використання цифрових інструментів на уроках математики в початковій школі можливе за умови дотримання низки педагогічних умов, що забезпечують їх дидактичну доцільність і спрямованість на формування математичної компетентності молодших школярів. Передусім ідеться про цілеспрямоване інтегрування цифрових інструментів у структуру уроку відповідно до його мети та очікуваних результатів навчання. Цифрові засоби мають використовуватися не як епізодичний елемент або засіб підвищення інтересу, а як складова методичної системи, що підтримує логіку засвоєння математичного змісту та розвиток структурних компонентів математичної компетентності.

Важливою педагогічною умовою є доцільність і дозованість використання цифрових інструментів. Надмірна кількість цифрових вправ або тривала робота з екраном може призводити до перевантаження учнів і зниження ефективності навчальної діяльності. Тому цифрові засоби мають застосовуватися фрагментарно й обґрунтовано, у поєднанні з традиційними методами навчання, з урахуванням санітарно-гігієнічних вимог і вікових особливостей молодших школярів. Особливої уваги потребує добір цифрових інструментів, які відповідають пізнавальним

можливостям дітей, характеризуються наочністю, простотою інтерфейсу та доступністю виконання завдань.

Не менш важливою є вікова відповідність цифрових інструментів, що передбачає орієнтацію на наочно-образний характер мислення молодших школярів, використання візуальних моделей, ігрових елементів і динамічних образів. Цифрові засоби мають сприяти переходу від конкретних уявлень до узагальнених математичних понять, підтримуючи активну пізнавальну діяльність учнів і формування логічного мислення.

Ключову роль у реалізації зазначених педагогічних умов відіграє вчитель початкових класів, який виступає організатором цифрово орієнтованого навчального середовища. Саме вчитель визначає мету використання цифрових інструментів, добирає їх відповідно до змісту навчального матеріалу, організовує діяльність учнів і забезпечує рефлексію результатів навчання. Професійна позиція педагога полягає не лише у володінні цифровими ресурсами, а й у здатності критично оцінювати їх методичну цінність і інтегрувати в освітній процес як засіб формування математичної компетентності.

Таким чином, дотримання педагогічних умов доцільності, дозованості та вікової відповідності цифрових інструментів у поєднанні з активною організаторською роллю вчителя створює передумови для ефективного формування математичної компетентності молодших школярів у цифрово орієнтованому освітньому середовищі початкової школи.

У процесі формування математичної компетентності молодших школярів цифрові завдання доцільно добирати з урахуванням їх спрямованості на розвиток окремих структурних компонентів – змістового, діяльнісного, мотиваційного та рефлексивного, а також орієнтації на практичні й життєві ситуації.

Для формування змістового компонента математичної компетентності ефективними є цифрові завдання на встановлення відповідностей між числом і кількістю предметів, моделювання складу числа, роботу з числовою прямою та візуальними моделями дробів. Такі завдання сприяють усвідомленню математичних понять, числових відношень і закономірностей, забезпечують перехід від наочно-образного до логічного осмислення навчального матеріалу.

Діяльнісний компонент розвивається через цифрові завдання, спрямовані на відпрацювання обчислювальних умінь і навичок. До них належать інтерактивні тренажери усного рахунку, завдання на виконання арифметичних дій у заданому темпі, вправи на вибір правильної відповіді або визначення послідовності дій. Такі завдання дозволяють учням багаторазово застосовувати математичні знання в різних варіаціях, формуючи стійкі обчислювальні вміння та алгоритмічне мислення.

Для розвитку логічного мислення доцільно використовувати цифрові завдання на виявлення закономірностей, класифікацію об'єктів за кількома ознаками, продовження числових рядів, розв'язування логічних задач і математичних лабіринтів. У процесі виконання таких завдань учні аналізують умови, порівнюють, роблять узагальнення та обґрунтовують власний вибір, що сприяє розвитку аналітичних і критичних умінь.

Формування уміння розв'язувати задачі забезпечується за допомогою цифрових сюжетних завдань, у яких математичний зміст подано в контексті наближених до життя ситуацій (покупки, подорожі, вимірювання часу й відстані, розподіл предметів). Використання візуалізованих умов задач, інтерактивних схем «умова – дія – результат» та можливість змінювати числові дані сприяють глибшому розумінню логіки розв'язання й перенесенню математичних знань у практичну діяльність.

Мотиваційний компонент математичної компетентності підтримується цифровими ігровими завданнями, математичними квестами, вправами з елементами змагання та візуалізацією навчального поступу. Такі завдання викликають позитивні емоції, підвищують інтерес до математики та сприяють формуванню впевненості учнів у власних можливостях.

Для розвитку рефлексивного компонента доцільно використовувати цифрові завдання на самоперевірку, мікротести з поясненням помилок, «світлофор розуміння», а також короткі цифрові рефлексивні вправи наприкінці уроку. Вони допомагають учням усвідомлювати результати власної діяльності, аналізувати труднощі та планувати подальші навчальні кроки.

Таким чином, системне використання цифрових завдань, зорієнтованих на різні компоненти математичної компетентності та пов'язаних із практичними й життєвими ситуаціями, створює умови

для цілісного й усвідомленого навчання математики в початковій школі та відповідає принципам компетентнісно орієнтованого навчання Нової української школи.

Ефективна інтеграція цифрових інструментів в урок математики в початковій школі потребує системного й методично обґрунтованого підходу, що забезпечує їх відповідність цілям навчання та сприяє формуванню математичної компетентності молодших школярів. Цифрові засоби мають органічно доповнювати традиційні методи навчання, а не замінювати їх, виступаючи інструментом активізації пізнавальної діяльності учнів.

Алгоритм інтеграції цифрових інструментів у структуру уроку математики.

Інтеграцію цифрових інструментів доцільно здійснювати за поетапним алгоритмом. На першому етапі вчитель визначає дидактичну мету використання цифрового інструменту, співвідносячи її з очікуваними результатами навчання та компонентами математичної компетентності. На другому етапі здійснюється добір цифрового інструменту відповідно до вікових особливостей учнів, змісту навчального матеріалу та етапу уроку. Третій етап передбачає планування діяльності учнів: визначення форм роботи (фронтальна, групова, індивідуальна), часу використання цифрового інструменту та способів взаємодії з ним. Четвертий етап пов'язаний з організацією рефлексії та оцінювання результатів діяльності учнів, що дозволяє осмислити навчальні досягнення й скоригувати подальше навчання.

Використання цифрових інструментів на різних етапах уроку.

На етапі мотивації цифрові інструменти можуть використовуватися для створення проблемної ситуації, актуалізації життєвого досвіду учнів або залучення їх до навчальної діяльності через інтерактивні вправи та візуальні моделі. На етапі пояснення нового матеріалу цифрові засоби доцільно застосовувати для наочного представлення математичних понять, числових відношень і способів дій, що сприяє глибшому розумінню навчального матеріалу.

Під час закріплення знань і формування вмінь ефективними є цифрові тренажери, інтерактивні вправи та завдання з варіативним рівнем складності, які дозволяють учням працювати у власному темпі та забезпечують диференціацію навчання. На етапі рефлексії цифрові інструменти використовуються для організації самоконтролю й

самооцінювання навчальних досягнень, що сприяє розвитку рефлексивних умінь і навчальної автономії учнів.

Формувальне оцінювання навчальних досягнень із використанням цифрових засобів.

Цифрові інструменти створюють широкі можливості для реалізації формувального оцінювання в процесі навчання математики. Доцільним є використання коротких цифрових тестів, інтерактивних завдань із миттєвим зворотним зв'язком, а також рефлексивних вправ типу «світлофор розуміння» або цифрових чек-листів. Такі засоби дозволяють вчителю оперативно отримувати інформацію про рівень засвоєння матеріалу, а учням – усвідомлювати власні досягнення та труднощі.

Важливо, щоб формувальне оцінювання з використанням цифрових інструментів було спрямоване не лише на фіксацію результату, а й на аналіз процесу навчальної діяльності. Коментарі до помилок, підказки й можливість повторного виконання завдань сприяють розвитку рефлексивного компонента математичної компетентності та формуванню позитивної мотивації до навчання.

Таким чином, методично виважена інтеграція цифрових інструментів у структуру уроку математики забезпечує цілісність освітнього процесу, підтримує активну пізнавальну діяльність учнів і створює умови для ефективного формування математичної компетентності молодших школярів у контексті компетентнісно орієнтованого навчання.

Висновки

Проблема формування математичної компетентності молодших школярів в умовах цифровізації освіти та реалізації ідей НУШ потребує цілісного перегляду методичних підходів до використання цифрових інструментів, які мають стати не лише засобом унаочнення, а й інструментом активного пізнання та самоконтролю учнів.

Теоретичний аналіз сучасних психолого-педагогічних і методичних досліджень засвідчив, що математична компетентність є складним інтегрованим результатом, який виходить за межі обчислювальних навичок і включає взаємопов'язані компоненти: змістовий, діяльнісний, мотиваційний та рефлексивний. Це дозволяє розглядати її не лише як предметний результат, а й

як основу для розвитку логічного мислення та здатності учнів розв'язувати життєві задачі.

Результати дослідження підтверджують, що цифрові інструменти є потужним ресурсом для реалізації принципів наочності та індивідуалізації в математичній освіті молодших школярів. Встановлено, що їх системне використання стимулює пізнавальну активність та забезпечує умови для ефективного формування математичної компетентності. Проте критично важливим залишається методичне обґрунтування вибору засобів, що має базуватися на принципах дозованості, вікової відповідності та педагогічної доцільності, аби цифрові ресурси підсилювали, а не заміщували змістовну частину навчання.

Водночас зіставлення обґрунтованого теоретичного потенціалу з реальною освітньою ситуацією виявило певні суперечності. Зокрема, результати констатувального експерименту засвідчили, що цифрові інструменти використовуються вчителями початкових класів у процесі навчання математики переважно фрагментарно й несистемно. На практиці виявлено домінування тренувальних і мотиваційних цифрових завдань за недостатньої реалізації можливостей візуальних моделей, диференціації навчання та рефлексивного компонента математичної компетентності. Таким чином, узагальнення даних анкетування та педагогічних спостережень підтвердило наявність розбіжності між задекларованим дидактичним потенціалом цифрових інструментів і реальним рівнем їх методично обґрунтованого застосування в практиці початкової школи.

Отримані результати зумовлюють необхідність подальших наукових пошуків, пов'язаних із реалізацією формувального етапу дослідження, спрямованого на перевірку ефективності розробленого методичного інструментарію формування математичної компетентності молодших школярів засобами цифрових інструментів. Перспективним напрямом подальших досліджень є створення та апробація системи цифрових завдань, орієнтованих на розвиток усіх компонентів математичної компетентності, а також удосконалення методичних моделей інтеграції цифрових інструментів в уроки математики в початковій школі.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бахмат, Н. (2022). Роль цифрових технологій у навчанні математики учнів початкових класів. *Молодь і ринок*, 2(200), 65-71.
2. Білавич, Г., Довгий, О., & Паланиця, М. (2022). Математична освіта в початковій школі у вимірі сьогоднішніх викликів: окремі проблеми та засоби їх розв'язання. *Молодь і ринок*, 9-10 (207-208), 49-54.
3. Ведмідь Н. (2022). Формування математичної компетентності учнів початкових класів за допомогою інструментів дистанційного навчання. Інноваційні практики наукової освіти: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ, С. 145-151.
4. Вишинська, Г. В., Стократний, С. А., & Васільєва, О. В. (2025). Інтеграція цифрових освітніх інструментів у процес формування математичної компетентності учнів початкової школи: виклики та перспективи. *Академічні візії*, (49). вилучено із https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/2494
5. Деньга, Н. М., & Широкова, К. А. (2023). Формування математичної компетентності учнів початкових класів за допомогою інструментів дистанційного навчання. *Імідж сучасного педагога*, 1(196), 88-94. URL: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-1(196)-88-94
6. Єрьоменко, В. (2022). Розвиток математичної компетентності учнів в умовах нової української школи. О. Я. Чебикін (Ред.), *Модернізація освітнього процесу в сучасних закладах освіти* (с. 69-77). Університет Ушинського.
7. Запорожченко, Т., & Даниленко, Д. (2025). Електронні освітні ігрові ресурси як засіб формування математичної компетентності учнів початкової школи. *NewInception*, 1-2 (19-20), 78-88. https://doi.org/10.58407/NI.25.1-2.6
8. Захарова, Г. Б. (2022). Використання візуальних засобів навчання на уроках математики в початковій школі. *Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення* (с. 77-80). Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції. URL: https://bit.ly/3FzVB1W

9. Захарова, Г. Б., & Запорожченко, Т. П. (2022). Формування математичної компетентності молодших школярів засобами інформаційних технологій. *Молодь і ринок*, 7-8 (205-206), 113-118. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.266373

10. Захарова, Г., & Лемешко, К. (2022). Теоретичний аналіз визначення математичної компетентності учнів у роботах українських та зарубіжних вчених. *Освіта. Інноватика. Практика*, 10 (7), 32-38. URL: https://oip-journal.org/index.php/oip/article/view/71

11. Кабінет Міністрів України. (2025). *Державний стандарт початкової освіти* (Постанова Кабінету Міністрів України від 26 грудня 2025 р. № 1810). https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennia-derzhavnoho-standartu-pochatkovoi-osvity-1810-261225

12. Листопад, Н. П. (2019). Навчально-методичне забезпечення компетентнісно орієнтованого навчання математики в НУШ. *Електронна бібліотека Інституту педагогіки НАПН України*. URL: https://surl.li/ntstpg

13. Ліба, О. М. (2014). Компетентнісний підхід до навчання учнів на уроках математики. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Гуманітарні і суспільні науки*, 17 (12), 83-89. URL: http://dspace-s.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/3043/1/n17-84-90.pdf

14. Онопрієнко, О. В. (2013). Предметна математична компетентність як дидактична категорія. *Початкова школа*, 3, 23-26. URL: https://surl.lt/nnzlmv

15. Онопрієнко, О., Листопад, Н., & Скворцова, С. (2014). *Компетентнісний підхід до навчання математики*. – К., Редакції газет з дошкільної та початкової освіти. 128 с. (Бібліотека «Шкільного світу»). URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714299/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%9A%D0%9E%D0%97.pdf

16. Орел, О. В. (2017). Формування математичної компетентності молодших школярів: історія і сьогодення. *Молодий вчений*, 4.3(44.3), 171-174. URL: http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/4.3/42.pdf

17. Рекомендації щодо формування математичної компетентності учнів на рівні початкової освіти. (2022). *Testportal.gov.ua*. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2022/09/Metodychni_matematychna.pdf

18. Руденко, Н. М., Широков, Д. Л., & Коломієць, Т.А. (2020). Застосування е-середовища на уроках математики в початковій школі. *Молодий вчений*, 10(86), 435-439.

URL:
https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/349

19. Рудницька, Н. Ю. (2022). Розвиток математичної компетентності учнів початкової школи в умовах нової освітньої парадигми. І. В. Голубовська (Ред.), *Специфіка фахової підготовки майбутніх учителів на засадах компетентнісного підходу: досвід, реалії, перспективи* (с. 63-66).

20. Скворцова, С. О., & Бріцкан, Т. Г. (2019). Вибір інтернет-сервісів для створення і використання інтерактивних вправ на уроках математики в початковій школі.

https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/3619/1/pmo-2019.pdf#page=182

21. Стояніна, Л. О. (2018). Шляхи формування математичної компетенції учня. *World Science*, 2(30), 60-63.

https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/410468

Кристина ШЕВЧУК, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна
ORCID: 0000-0002-9365-1456

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСИВНО-АНАЛІТИЧНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Стаття присвячена дослідженню особливостей розвитку рефлексивно-аналітичних умінь молодших школярів у процесі вивчення природничої освітньої галузі. В умовах реформування початкової освіти, яка орієнтована на розвиток особистості дитини, важливу роль відіграє формування в учнів здатності до самостійного мислення, пізнання навколишнього світу та розвитку наукового мислення. Стаття підкреслює значення рефлексивно-аналітичних умінь, які дозволяють учням аналізувати власні дії, оцінювати їх та коригувати на основі набутого досвіду. Висвітлено, що цей процес особливо чутливий у молодшому шкільному віці, який є сензитивним для розвитку таких умінь. Описано ключові компоненти навчальної діяльності в природничій галузі, що сприяють формуванню рефлексивно-аналітичних умінь, а також запропоновані конкретні вправи, які вчителі можуть застосовувати на уроках для розвитку цих навичок у школярів.

The article is dedicated to the study of the features of the development of reflective and analytical skills in primary school students during the study of the natural science educational domain. In the context of the reform of primary education, which is focused on the development of the child's personality, an important role is played by the formation of students' ability to think independently, understand the surrounding world, and develop scientific thinking. The purpose of the article is to explore the features of the development of reflective and analytical skills in primary school students during the study of the natural science educational domain. To achieve this goal, the research methods used include

literature analysis, observation of the educational process, and experimentation. The results of the research show that the development of reflective and analytical skills in young learners is a significant factor for the successful acquisition of natural sciences and the development of independent thinking. The practical significance of the study lies in the development of recommendations for the use of specific exercises to foster reflection in natural science lessons. The conclusions indicate that reflective and analytical skills play a key role in the formation of critical thinking and autonomy in students at all stages of learning. Further research prospects include improving methods for developing these skills and integrating reflective practices into the primary school curriculum. Additionally, the study suggests that educators should focus on creating a learning environment that promotes reflection, as it contributes to the overall educational development of students, enhancing their ability to analyze and evaluate their learning process. It is highlighted that this process is especially sensitive in the primary school age, which is a sensitive period for the development of such skills. The key components of educational activities in the natural science domain are described, which contribute to the formation of reflective and analytical skills, as well as specific exercises that teachers can apply in lessons to develop these skills in students. The article also points out the importance of using interactive teaching methods to engage students actively in reflection, helping them connect theoretical knowledge with real-life experiences. This approach not only encourages deeper understanding but also supports the personal growth of the child. Moreover, future studies could examine the long-term effects of reflective learning on students' academic achievements and their ability to transfer these skills across various subjects.

Вступ

У контексті реформування, модернізації та системного оновлення сучасної початкової освіти зазнають трансформації її цілі, пріоритети, змістові орієнтири і ціннісні засади організації освітнього процесу. Відбувається поступовий перехід від домінування завдання формування ключових компетентностей до більш широкої парадигми розвитку особистості дитини, розкриття її індивідуальних якостей, здібностей та творчого потенціалу.

У такому контексті природнича освітня галузь посідає особливе місце, адже саме вона забезпечує перший системний досвід

дитини у взаємодії з навколишнім світом, формує вміння спостерігати, аналізувати, робити висновки та розуміти причинно-наслідкові зв'язки. Її освітній потенціал спрямований не лише на засвоєння фактологічних знань, а насамперед на розвиток наукового типу мислення, пізнавальної активності та здатності школяра орієнтуватися в природних і соціальних явищах. Вимоги сучасної освіти передбачають формування учня як активного суб'єкта пізнавальної діяльності, здатного орієнтуватися в інформаційному середовищі та здійснювати усвідомлений вибір навчальних стратегій. Це зумовлює потребу в розвитку умінь аналізувати, рефлексувати й оцінювати результати власної діяльності. Реалізація цієї мети стає можливою за умови сформованості у молодших школярів рефлексивно-аналітичних умінь, що забезпечують усвідомлене сприймання інформації та здатність опрацьовувати її у процесі пізнання. Саме рівень розвитку цих умінь значною мірою визначає успішність подальшого навчання в природничо-науковій сфері, сприяючи глибшому розумінню складніших понять, процесів і закономірностей у наступних ланках освіти. Отже, формування рефлексивно-аналітичних умінь розглядається як пріоритетне завдання початкової освіти.

Аналіз теоретичних досліджень дозволив виявити, що вивченням питання рефлексії і формування рефлексивно-аналітичних умінь учнів займаються ряд вітчизняних дослідників. У теорії початкової природничо-наукової освіти існують дослідження, присвячені проблемам: формування природничо-наукового світорозуміння в учнів (І. Бех, Т. Байбара, О. Біда, Н. Бібік, С. Бондар, Л. Коваль, К. Мироненко, О. Савченко), розвитку рефлексивних умінь (І. Гуменюк, Н. Гуткіна, О. Кононко, А. Куфарова, І. Мельничук, І. Пономаренко, О. Рябченко, В. Семиченко, С. Тищенко, Т. Турчин, О. Шиловська). Рефлексивно-аналітичні вміння в процесі навчання природничої освітньої галузі в початковій школі досліджували (Н. Бібік, Т. Гільберг), педагогічні умови формування рефлексивних умінь молодших школярів (М. Воронько), розвиток рефлексивності у молодших школярів в процесі навчання за інноваційними освітніми програмами (І. Ільченко, О. Пометун).

Необхідність розвитку рефлексивно-аналітичних вмінь під час навчання природничої освітньої галузі в початковій школі

обумовлена кількома ключовими аспектами. Серед них – важливість формування основ наукового мислення у дитини в контексті природи та соціуму, оволодіння методами вивчення оточуючого світу та виховання індивіда, який розуміє своє місце у світі. Науково-методична актуальність цього питання визначається тим, що в процесі освіти в галузі природи практично не вирішується питання щодо системного формування рефлексивно-аналітичних умінь у молодших школярів. У тих випадках, коли ці вміння враховуються, процес їх формування відбувається без чіткого алгоритму. Більш того, існує недостатньо науково-методичних досліджень, спрямованих на розвиток рефлексивно-аналітичних умінь у дітей саме молодшого шкільного віку.

1. Контент-аналіз процесу формування рефлексивно-аналітичних умінь молодших школярів

Огляд філософських та психолого-педагогічних досліджень показує, що проблема рефлексії та формування рефлексивно-аналітичних умінь посідає важливе місце у сучасній науковій думці та освітній практиці. Це обумовлено тим, що рефлексія і аналіз розглядаються як ключові складові людського мислення та свідомості, без яких оптимальне функціонування останніх є неможливим. У науковій літературі представлені різні підходи до визначення поняття «рефлексія», які розглядають на трьох рівнях – філософському, психологічному та педагогічному.

На філософському рівні, рефлексія виступає як методологічний принцип наукового і філософського мислення, спрямований на вивчення витоків, передумов і форм свідомості, а також на самовдосконалення мислення через його обернення на самого себе. Як зазначено у навчальному посібнику «Філософія: словник-довідник», рефлексія визначається як «здатність свідомості звертати себе на саму себе, аналізувати власні думки й учинки» (Микитенко & Ковальчук, 2012, с.230).

У психології рефлексія визначається як пояснювальний принцип організації психіки людини та її самосвідомості, тоді як аналіз є основною операцією мислення. Аналізуючи сучасні експериментальні дослідження Н. Пеньковська стверджує, що рефлексія розглядається не лише як один з принципів пояснення психічного розвитку, але й як теоретичний інструмент для

формування предмету вивчення. У цьому контексті рефлексія виступає як механізм свідомості та важлива складова мислення. Водночас, рефлексія визначається як вміння виділяти, аналізувати та співвідносити власні дії з конкретною ситуацією. Саме в рамках таких досліджень сформувалося розуміння рефлексії як орієнтації мислення на самого себе, на власні процеси та результати (Пеньковська, 2017, с.69).

На педагогічному рівні, рефлексія і аналіз проявляються у можливостях та функціонуванні управлінської діяльності, в роботі вчителя та в освітній сфері.

У праці Я. Українського та М. Штокала *«Рефлексія як засіб саморозвитку особистості»* рефлексія розглядається як один із ключових механізмів, що забезпечують розвиток особистості у процесі соціальної взаємодії (Український & Штокало, 1999). Автори наголошують, що у педагогічному середовищі рефлексія виконує не лише функцію внутрішнього самоаналізу, а й виступає важливим чинником регуляції соціальних відносин між усіма учасниками освітнього процесу.

На думку Я. Українського, рефлексія є структурним елементом соціально-педагогічної системи, який впливає на характер взаємин між вихователями, учнями та іншими суб'єктами педагогічної взаємодії. Вона забезпечує можливість оцінювати власні дії, зіставляти їх з очікуваннями та поведінкою інших, що сприяє гармонізації взаємодії в адаптивному освітньому середовищі. Особливий акцент автор робить на тому, що кожен учасник педагогічної системи здатний до рефлексії, оскільки будь-яка спільна діяльність містить елементи взаємовпливу. У цьому контексті рефлексія постає не лише особистісною характеристикою, а й механізмом узгодження, завдяки якому забезпечується конструктивна взаємодія та адаптація всіх членів колективу (Український & Штокало, 1999, с.26).

Рефлексивно-аналітичні уміння молодших школярів розглядаються як здатність осмислювати та виокремлювати свої учбові дії у конкретному контексті, розглядати їх підґрунтя та обґрунтовано обирати відповідний спосіб дії. У своїх дослідженнях В. Легін підкреслює, що рефлексивні вміння посідають важливе місце у навчальній діяльності молодших школярів, оскільки саме вони забезпечують усвідомлений характер учіння та становлення

суб'єктності дитини. Науковець розглядає рефлексію не як окрему дію, а як комплекс внутрішніх процесів, які дозволяють учню осмислювати свої кроки, оцінювати їхню відповідність навчальним завданням та коригувати власну поведінку.

Основними рефлексивними вміннями навчальної діяльності молодших школярів В. Легін визначає самоконтроль (здатність самостійно контролювати свої дії та вчинки, порівнювати їх із встановленими нормами і правилами), самоаналіз (оцінка сильних і слабких сторін власної роботи шляхом порівняння виконаного з запланованим), самокорекція (виправлення учнем власних помилок з метою підвищення якості навчання) та самооцінка (можливість учня оцінити себе і свої здібності) (Легін, 2018, с.76).

Таким чином, у концепції В. Легіна рефлексивні вміння постають як цілісна система взаємопов'язаних психічних процесів, що забезпечують поступове становлення внутрішнього контролю, самостійності, відповідальності та усвідомленості у навчальній діяльності молодших школярів. Науковець переконливо доводить, що розвиток цих умінь є необхідною умовою успішного навчання й особистісного розвитку дитини молодшого шкільного віку.

Для розвитку рефлексії важливо дотримуватися послідовності та систематичності у процесі її формування та використання. Це важливо, оскільки рефлексивні навички лишаються основою для залучення учнів до рефлексивного управління своєю діяльністю, що забезпечує саморегуляцію учнів у процесі засвоєння знань.

Рефлексивно-аналітичні уміння представляють собою комплекс навичок і здатностей, що включають в себе аналіз, самовизначення, оцінку та рефлексію щодо власних дій, досвіду та знань. Ці уміння дають особі можливість критично оцінювати власні вчинки, розвивати та удосконалювати свої навички, а також виправляти помилки та узагальнювати набуті знання. Узагальнюючи позиції сучасних українських дослідників (Л. Голодюк, В. Легіна, В. Желанової, О. Дробот та ін.), рефлексивно-аналітичні уміння молодших школярів можна розуміти як інтегрований комплекс здатностей, що охоплює дії самоаналізу, усвідомлення власних пізнавальних кроків, оцінювання результатів діяльності, визначення причин успіхів і труднощів, а також самокорекцію та саморегуляцію. Такі уміння забезпечують перехід від зовнішнього контролю до внутрішнього управління

навчальною діяльністю, формуючи основу для розвитку «уміння вчитися» як ключової компетентності молодших школярів.

У своїх дослідженнях В. Желанова підкреслює, що рефлексивні аспекти є ключовими у формуванні вміння вчитися сучасного молодшого школяра, особливо в умовах зміненої освітньої реальності. На думку дослідниці, рефлексія забезпечує усвідомлення учнем власної навчальної діяльності, сприяє розвитку здатності оцінювати власні дії, визначати причини успіхів і труднощів, а також здійснювати корекцію власних навчальних стратегій (Желанова, 2022, с.35-36). Авторка наголошує, що рефлексивні процеси тісно пов'язані з умінням школяра орієнтуватися у навчальних завданнях, співвідносити свої дії з поставленими вимогами, аналізувати отримані результати та планувати подальші кроки у навчанні. Важливим компонентом рефлексивного розвитку є також критичне ставлення до власних дій і готовність до самокорекції, що, за В. Желановою, формує підґрунтя для самостійності та відповідального навчання (Желанова, 2022, с.36-37).

Молодший шкільний вік є періодом, коли формування рефлексивно-аналітичних умінь, загалом, і в процесі вивчення природничої освітньої галузі, зокрема, є особливо чутливим, тому і визначається психологами як сензитивний щодо формування зазначених умінь. Як зазначає О. Дробот, розвиток рефлексії у молодшому шкільному віці нерозривно пов'язаний із формуванням самосвідомості дитини. Усвідомлення власних дій, переживань та результатів діяльності передбачає здатність до внутрішнього аналізу, що поступово стає підґрунтям особистісного розвитку. Авторка підкреслює, що рефлексія формується як важливий психічний механізм, який забезпечує усвідомлений контроль поведінки та опосередковує навчальну діяльність молодшого школяра (Дробот & Карпенко, 2020, с.167-168).

А безпосередньо вирішення завдання щодо розвитку цих умінь у молодших школярів під час навчання природничої освітньої галузі передбачає створення методологічного підходу до побудови моделі їх формування. Процес формування рефлексивно-аналітичних умінь включає в себе встановлення діалогів між учнем і вчителем, учнями між собою та учнем з самим собою.

Отже, рефлексивно-аналітична діяльність є однією з ключових проблем у сучасній філософії, педагогіці і психології, яку вивчають у наукових дослідженнях як важливий чинник розвитку свідомості, мислення і діяльності особистості.

2. Дидактичні особливості вивчення природничої освітньої галузі учнями початкових класів в контексті формування рефлексивно-аналітичних умінь

При вивченні проблеми розвитку рефлексивно-аналітичних умінь у молодших школярів у рамках природничої освітньої галузі, нам необхідно проаналізувати дидактичні особливості цього процесу.

Формування рефлексивно-аналітичних умінь у молодших школярів у процесі вивчення природничої освітньої галузі ґрунтується на реалізації кількох методологічних підходів, кожен із яких забезпечує розвиток усвідомлення, аналізу та осмислення навчальної діяльності. Зокрема, особистісно-діяльнісний підхід орієнтує учня на активну пізнавальну діяльність, у межах якої рефлексія постає невід'ємним компонентом індивідуального навчального досвіду (Ядчишина, 2021).

Компетентнісний підхід акцентує увагу на внутрішній регуляції навчальних дій, адже ключова компетентність «уміння вчитися» передбачає сформованість рефлексії, самооцінювання та самокорекції (Желанова, 2022). Дослідницький, або інквіаріорієнтований, підхід стимулює рефлексивно-аналітичну діяльність через постановку проблеми, планування дослідницьких кроків, аналіз проміжних результатів та оцінку власного внеску в пізнання (Савченко, 2019).

У свою чергу, ціннісний підхід сприяє розвитку рефлексії через усвідомлення значущості природничих явищ, формування відповідального ставлення до довкілля та внутрішню оцінку власних рішень і поведінки (Бібік, 2020).

Взаємодіючи в освітньому процесі, ці підходи створюють інтегроване підґрунтя для формування у молодших школярів здатності до самоаналізу, критичного осмислення навчальних результатів, планування власної діяльності та оцінювання її ефективності.

Розглянемо ключові компоненти навчальної діяльності в процесі вивчення природничої освітньої галузі, які безпосередньо пов'язані з розвитком рефлексивно-аналітичних умінь молодших школярів, оскільки саме вони забезпечують усвідомлення навчальної мети, аналіз власних дій, оцінювання результатів і планування подальших кроків у пізнавальній діяльності.

1. Мотивація та цілепокладання у вивченні природничих понять і явищ становлять вихідний компонент навчальної діяльності, оскільки саме вони визначають спрямованість і внутрішню готовність учня до пізнавальних дій. Мотиваційна сфера включає інтерес, потребу в самовираженні, прагнення до досягнення успіху, а також соціально зумовлені мотиви, які можуть виконувати функцію зовнішніх стимулів. Провідним серед них є навчально-пізнавальний інтерес, що активізує природну допитливість учня, підтримує його зосередженість на розв'язанні природничих завдань та забезпечує емоційно-ціннісну включеність у процес пізнання довкілля. Цілепокладання передбачає усвідомлення дитиною навчальної мети та визначення способів її досягнення: від встановлення проблеми й вибору методів її дослідження до аналізу отриманих результатів. Такі цілі можуть охоплювати спостереження, дослідження, аналіз, порівняння, класифікацію природних об'єктів і явищ. Саме через формування мотивів і навчальних цілей створюються умови для розвитку рефлексивно-аналітичних умінь, що виявляються у здатності учня оцінювати власні дії, зіставляти їх з поставленою метою та коригувати подальшу діяльність.

2. Дії, які здійснює молодший школяр у процесі засвоєння природничих понять, явищ і способів пізнання навколишнього світу – спостереження, дослідження, експериментування, моделювання – утворюють структуру його навчальної діяльності. Як підкреслює Т. Турчин, виконання навчального завдання передбачає систему навчальних дій, спрямованих на перетворення навчального матеріалу, а також набір операцій, що забезпечують обробку інформації відповідно до умов завдання (Турчин, 2007, с.94). Аналіз навчальних дій є необхідним для розуміння того, яким чином учень здійснює пізнавальні перетворення, і водночас виступає основою розвитку рефлексивно-аналітичних умінь.

Реалізація операційного компонента навчальної діяльності у природничій освітній галузі забезпечується застосуванням різноманітних методів, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності та розвиток рефлексивно-аналітичних умінь. До них належать метод постановки й розв'язування навчальних завдань, проблемно-пошуковий метод, моделювання, експериментування, логічні методи, метод проєктів, взаємонавчання, прогнозування та рефлексивного порівняння. Використання цих методів дозволяє учням не лише здобувати природничі знання, а й оволодівати способами наукового пізнання природи, аналізувати отримані результати, порівнювати різні підходи до розв'язання проблеми та оцінювати власну діяльність, що безпосередньо сприяє формуванню рефлексивно-аналітичних умінь.

3. Моніторинг процесу та результатів навчальних дій у засвоєнні природничих понять, явищ і способів дослідження навколишнього світу є невід'ємним компонентом навчальної діяльності молодших школярів. Контроль у цьому контексті має на меті визначити, наскільки виконання навчальних дій відповідає поставленим цілям і вимогам завдання. Він передбачає систематичне спостереження за розвитком умінь учня, своєчасне виявлення як істотних, так і незначних помилок у виконанні операцій та внесення необхідних корекцій. Такий контроль забезпечує узгодженість між процесом і результатом діяльності, підтримує цілісність системи навчальних дій та створює умови для формування рефлексивно-аналітичних умінь, оскільки спонукає учня усвідомлювати свої дії, аналізувати їх ефективність і визначати можливі шляхи вдосконалення.

4. Оцінка способу виконання навчальної дії є завершальним компонентом навчальної діяльності учня та спрямована на визначення відповідності між досягнутим результатом і поставленою метою. Через оцінювання учень осмислює, наскільки правильно виконано завдання, чи були обрані оптимальні способи дії та яких знань або операцій виявилося недостатньо. На цьому етапі формується здатність зіставляти результат із початковими умовами, визначати причини помилок і планувати подальші кроки для їх усунення. Оцінювання охоплює не лише аналіз результату, а й аналіз власних навчальних можливостей: учень поступово вчиться визначати межі свого розуміння,

формулювати запитання, що вказують на прогалини, та усвідомлювати потребу в додаткових знаннях чи діях (Пометун, 2018).

Дослідження розвитку рефлексивно-аналітичних умінь молодших школярів свідчать, що становлення здатності до оцінки та самооцінки проходить певну етапність: від зовнішнього соціального рівня, коли оцінювання здійснюється вчителем або групою, до внутрішньоособистісного рівня, на якому учень стає суб'єктом власного навчання і набуває здатності до самостійного аналізу та корекції своєї діяльності.

3. Структурно-дидактичний потенціал уроку природничої освітньої галузі щодо формування у молодших школярів рефлексивно-аналітичних умінь

У контексті НУШ, де акцент робиться на діяльнісному та компетентнісному навчанні, рефлексивні дії мають бути інтегровані в кожен етап уроку – від організаційно-мотиваційного до підсумково-оцінювального. Розгляд особливостей формування рефлексивно-аналітичних умінь на різних етапах навчального заняття дозволяє визначити ефективні прийоми, які сприяють активізації мисленнєвої діяльності учнів, розвитку спостережливості, здатності аналізувати власні дії та опановувати природничі знання усвідомлено й цілісно. Такий підхід дає змогу трансформувати урок із традиційного засвоєння інформації на процес дослідження та осмислення, що відповідає віковим можливостям дітей і сучасним вимогам природничої освітньої галузі. Таким чином, логіка уроку природничої освітньої галузі може бути подана як послідовність етапів, на кожному з яких учитель створює умови для розвитку рефлексивно-аналітичних умінь. Перехід до аналізу цих етапів (в контексті інтегрованого курсу «Я досліджую світ») дозволяє визначити конкретні методичні прийоми, що сприяють формуванню в учнів здатності до усвідомленого пізнання.

1. Організація класу до уроку. Організація початку уроку природничої освітньої галузі має принципово важливе значення для становлення рефлексивно-аналітичних умінь молодших школярів. Саме на цьому етапі педагог створює психологічно комфортну атмосферу, яка сприяє зосередженості, готовності до

навчальної діяльності та внутрішній мотивації. Як підкреслював Г. Костюк, активна навчальна діяльність дитини розгортається тоді, коли педагог спирається на її індивідуальний досвід, потреби та внутрішню мотивацію. Саме включення учня у розв'язання навчальних задач забезпечує зростання його пізнавальної активності (Костюк, 1999, с.112). Тому важливо, щоб вступна частина уроку не зводилась до формального налаштування, а була спрямована на пробудження мислення та рефлексії.

Організація класу до уроку має не лише технічне, а й важливе рефлексивне значення. Хоч цей етап традиційно сприймається як підготовчий, саме він створює передумови для виникнення первинних рефлексивних дій у дітей. Уже під час привітання вчитель задає емоційний тон, який допомагає дітям усвідомити свій стан: чи вони збуджені, чи спокійні, чи готові до роботи. Коли педагог запитує: *«Як ви сьогодні себе почуваєте?»* або пропонує коротку вправу на дихання, діти починають рефлексувати власні відчуття, настрій, внутрішній стан. Така мікрорефлексія перед навчанням формує вміння звертати увагу на себе, керувати своєю поведінкою й емоціями – основи саморегуляції, без якої подальша пізнавальна діяльність складна.

Перевірка готовності до уроку також сприяє формуванню рефлексивних умінь, адже учні не просто дістають підручники чи зошити – вони аналізують свою готовність, звіряють очікування вчителя зі своїми діями, роблять висновок: *«Чи все я приготував?», «Що треба зробити, щоб почати роботу?»*. Молодші школярі вчаться відповідати не формально, а усвідомлено – це перші кроки до розвитку навички оцінювання власної діяльності.

Короткий ритуал налаштування – дихання, усмішка, позитивне побажання, тиха пауза – виконує важливу функцію рефлексивного фокусування. Дитина починає відокремлювати попередні враження від майбутньої навчальної діяльності, усвідомлює зміну ситуації: *«Зараз я переходжу до уроку, мені потрібно зібратися»*. Так формується здатність перемикатися, структурувати свій внутрішній стан і поведінку.

Створення сприятливого психологічного клімату, у свою чергу, не просто готує клас – воно розвиває дитячу рефлексивність через спостереження за емоційними реакціями інших. Учні бачать, що однокласники можуть бути в різному настрої, вчаться

співпереживати, оцінювати ситуацію, бути обережними у взаємодії – усе це елементи соціальної рефлексії, яка є надзвичайно важливою для роботи в групі під час природничих досліджень.

Таким чином, організація класу до уроку – це своєрідна «точка входу» у рефлексивний процес. Через прості дії – привітання, перевірку готовності, емоційне налаштування – учні поступово формують уміння аналізувати власний стан, дії та готовність до роботи, що є фундаментом рефлексивних умінь, необхідних для успішного вивчення природничих явищ і розвитку навчальної самостійності.

2. Організація підсумків спостережень за замінами в природі. Етап підбиття підсумків спостережень є ключовим для формування рефлексивно-аналітичних умінь молодших школярів, адже він спрямований на усвідомлення учнями результатів власних спостережень та встановлення зв'язків між явищами природи. У цей момент діти не просто відтворюють побачене, а навчаються аналізувати, узагальнювати, порівнювати та робити елементарні висновки – тобто здійснюють повноцінні рефлексивні дії, що є важливими компонентами природничої компетентності (Ляхоцька, 2019).

На цьому етапі учні пригадують та переосмислюють результати своїх регулярних спостережень: температуру повітря, силу вітру, стан неба, кількість світла, характер опадів, зміни в ґрунті чи водоймах. Учитель допомагає їм не лише перераховувати явища, а й встановлювати між ними зв'язки. Наприклад: холодніше → утворюється іній → вода замерзає → тварини змінюють поведінку.

Як підкреслює Л. Ляхоцька, аналіз фактів і явищ неживої природи виступає початковою ланкою у формуванні причинно-наслідкових міркувань молодших школярів, оскільки саме на таких спостереженнях дитина вчиться встановлювати елементарні залежності між умовами та результатами природних процесів (Ляхоцька, 2014, с.45-49).

Аналізуючи зміни у живій природі, учні пригадують, які рослини змінили вигляд, які тварини були активні або, навпаки, менш помітні, які сезонні ознаки вони зафіксували протягом тижня. Педагог спрямовує дітей на осмислення залежності живого від умов довкілля: погода → стан рослин → поведінка тварин.

К. Ушинський підкреслював, що систематичні спостереження природи є важливим засобом розвитку логічного та наукового мислення, оскільки вони вчать дитину встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та закономірності у явищах (Ушинський, 1983, с.215).

Дітям пропонується порівняти, як природні явища впливають на поведінку та роботу людей: улітку – збирання врожаю, восени – підготовка ґрунту, взимку – розчищення снігу, навесні – садіння рослин тощо. О. Савченко наголошувала, що зміст природничої освіти має бути безпосередньо пов'язаний із реальним життям дитини, адже саме життєві ситуації активізують її осмислення навчального матеріалу та сприяють формуванню рефлексивних умінь (Савченко, 2019, с.42-44).

Учитель може ознайомити учнів із народними прикметами та запропонувати порівняти їх з реальними спостереженнями. Це формує здатність критично оцінювати інформацію, співвідносити традиційні знання зі своїми висновками. За В. Сухомлинським, звернення до народної мудрості та фольклорних спостережень за природою збагачує емоційно-ціннісний досвід дитини, пробуджує її думку й стимулює розвиток емоційно-рефлексивної сфери (Сухомлинський, 1977, с.114-116).

Аналізуючи погоду робочого дня, учні описують погоду сьогодні, порівнюють її із вчорашньою, роблять передбачення. Дуже важливо, щоб діти не тільки фіксували факт, а й давали власне пояснення: *«Учора був дощ, тому сьогодні ґрунт мокрий», «Сонце світить довше, тому тепліше».* Такі пояснювальні висловлювання активно розвивають словесно-логічне й рефлексивне мислення, що, є необхідною умовою переходу до глибокого розуміння природничих явищ.

Під час аналізу спостережень за природними явищами педагог застосовує низку прийомів, які допомагають дітям не лише пригадувати фактологічну інформацію, а й осмислювати побачене. Один із таких прийомів – ведення «Календаря природи». Учні щодня або щотижня формулюють короткі висновки про зміни в навколишньому середовищі: як змінювалася температура, що відбувалося з небом, як поводилися рослини та тварини. Завдяки регулярності записів діти поступово починають бачити

динаміку явищ, помічати закономірності та природні цикли. Це розвиває здатність до узагальнення, систематизації й рефлексивного осмислення отриманої інформації.

Ще один важливий прийом – *«Порівняй – поясни».* Учні аналізують свої попередні спостереження, порівнюють, виконують операції зіставлення та протиставлення. Головним у цьому прийомі є перехід від простого порівняння до пояснення: дитина не лише фіксує різницю, а й намагається знайти її причину. Така діяльність поступово формує вміння мислити причинно-наслідково та вибудовувати логічні міркування.

Прийом *«Три факти і висновок»* дозволяє тренувати в учнів здатність виділяти головне та узагальнювати отриману інформацію. Діти називають три спостереження, які вони вважають найбільш важливими, а потім формулюють один узагальнювальний висновок, що пояснює суть змін. Це допомагає структурувати думку, виділяти суттєве та створювати логічні узагальнення на основі фактів.

«Щоденник юного дослідника» є своєрідним простором для самовираження та розвитку рефлексивності. Учні роблять короткі записи, малюнки або умовні позначки, фіксуючи власні спостереження. Така форма роботи стимулює уважність, послідовність і відповідальність, а також дозволяє кожній дитині відстежувати свій особистий прогрес у спостереженнях.

Велику роль відіграють і міні-діалоги, коли учитель ставить уточнювальні, спрямувальні запитання – *«Чому ти так думаєш?», «Що могло спричинити цю зміну?», «Як це пов'язано з тим, що ми спостерігали раніше?»* – які допомагають дитині розгорнути свою думку й поглибити її. Так створюється так звана «зона найближчого розвитку», у межах якої учень поступово переходить від ситуативних міркувань до усвідомленого аналітичного мислення.

На етапі спостережень за змінами в природі доцільно застосовувати вправу «Спостереження та опис», яка активізує рефлексивно-аналітичну діяльність учнів. Вчитель пропонує дітям уважно розглянути природні об'єкти – стан рослин, поведінку тварин, погодні умови – та зафіксувати побачене у зошиті, добираючи точні слова й елементи наукової термінології. Після первинного опису педагог ставить уточнювальні

запитання, що спрямовують дітей від фіксації фактів до їх осмислення: *«Що змінилося в рослині після поливу?», «Як вплинув нічний дощ на температуру чи освітленість?», «Які ознаки свідчать про зміну пори року?».* Такий прийом не лише розвиває спостережливість, а й формує вміння аналізувати власні спостереження, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та робити обґрунтовані висновки.

Усі ці прийоми допомагають зробити аналіз спостережень за змінами в природі не формальною процедурою, а змістовною діяльністю, спрямованою на розвиток рефлексії, логічного мислення та пізнавальної самостійності молодших школярів.

3. Контроль, корекція та закріплення раніше вивченого матеріалу. Етап контролю, корекції та закріплення раніше вивченого матеріалу має особливе значення для формування рефлексивно-аналітичних умінь молодших школярів у процесі вивчення природничої освітньої галузі. Саме на цьому етапі учні не лише відтворюють вже засвоєні знання, а й осмислюють їх, співвідносять із власним досвідом, виявляють прогалини та уточнюють уявлення про природні процеси.

Перевірка домашнього завдання на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» не обмежується формальною відповіддю за підручником. Педагог поступово підводить дітей до аналізу виконаної роботи: чому вони обрали саме такий спосіб виконання, що було складним, а що виявилося цікавим. Така форма рефлексії допомагає дітям краще усвідомити власний пізнавальний процес і розвиває внутрішню мотивацію до навчання. Як зазначає О. Ільченко, опанування природничих знань повинно супроводжуватися їх осмисленням, поясненням і самоперевіркою, оскільки лише за цих умов знання стають усвідомленими й можуть бути застосовані в нових ситуаціях (Ільченко, 2020, с.71-74).

У процесі індивідуального чи фронтального опитування вчитель застосовує запитання, які передбачають не лише репродукцію знань, а й елементи аналізу: чому відбувається певне природне явище, які фактори впливають на його перебіг, як можна це побачити або перевірити в житті. Такий підхід, як зазначає Т. Гільберг, сприяє формуванню операційного мислення – уміння

пояснювати, порівнювати, робити логічні висновки за аналогією та переносити знання в нові ситуації. Постійне звернення до пошукових запитань забезпечує поступовий перехід учнів від простого засвоєння фактів до причинно-наслідкового осмислення, що становить основу рефлексивної діяльності (Гільберг, Тарнавська, & Іванова, 2020, с.56-60).

Закріплення матеріалу нерідко відбувається через роботу з цікавим природничим матеріалом: короткі відеофрагменти, міні-експерименти, демонстрації природних об'єктів, розгляд моделей чи ілюстрацій. Діти не просто повторюють матеріал – вони співвідносять побачене зі своїми попередніми знаннями, «приміряють» нові факти до вже засвоєного. Як зазначає С. Тарнавська, саме такий спосіб діяльності сприяє формуванню внутрішньої узгодженості знань і становленню природничої компетентності, оскільки учень починає не лише запам'ятовувати, а й усвідомлювати закономірності, що лежать в основі явищ (Гільберг, Тарнавська, & Іванова, 2020, с.82-88).

Завдяки цьому етапу учні не просто закріплюють знання, а й вчаться аналізувати свою навчальну діяльність, помічати помилки, встановлювати логічні зв'язки між явищами та узагальнювати матеріал. Контроль і корекція перетворюються на інтелектуальний діалог, а не на формальну процедуру, що цілком відповідає сучасним підходам до природничої освіти та компетентнісному навчанню в НУШ.

Важливо організовувати роботу так, щоб учні не просто відтворювали матеріал, а пояснювали його, доводили свої міркування й аналізували зв'язки між явищами природи. Одним із найефективніших способів є спонукання дитини пояснити вивчене явище *«як для друга»*. Такий вид діяльності спонукає школяра формулювати думки простими словами, виділяти головне, узагальнювати інформацію – і тим самим підтверджувати глибину розуміння.

Важливою формою рефлексивної перевірки є аналіз помилок. Прийом *«знайди помилку»* дає змогу учням критично ставитися до інформації, розрізняти правильні й неправильні твердження, пояснювати логіку своїх виправлень. Така робота активізує мислення та перетворює репродуктивну діяльність на аналітичну. Не менш значущим є порівняння природних явищ

або об'єктів, коли учні встановлюють подібність і відмінність, а головне – пояснюють, чому вони виникають. Саме вміння пояснити причину різниць є показником сформованого елемента рефлексивного мислення.

Корисним для розвитку аналітичності є складання коротких міркувань за опорною схемою, коли дитина вибудовує логічну послідовність: від назви явища – до його умов, ознак і наслідків. Такі вправи допомагають структурувати інформацію й перетворити спостереження на висновки. Прийом *«доведи свою відповідь»* також відіграє важливу роль на цьому етапі. Після того як учень відповідає на запитання, учитель пропонує йому пояснити, звідки він це знає, який власний досвід або спостереження підтверджує його думку, який приклад може навести. Подібне уточнення наближує дитину до рефлексивного розуміння своїх когнітивних дій.

Важливо зберігати у навчальному процесі й творчий компонент. Наприклад, застосування прийому *«природнича історія»* – коли дитина вигадує коротку розповідь про певне природне явище, пояснюючи його перебіг – дозволяє поєднати емоційно-образне мислення з логічним. Таке завдання є не лише перевіркою знань, але й розвитком здатності пояснювати причинно-наслідкові зв'язки у природі.

Корисним інструментом саморефлексії є прийом *«світлофор розуміння»,* де школярі позначають рівень власного усвідомлення матеріалу. Це спонукає їх оцінювати власні труднощі, аналізувати, що саме потребує повторення або додаткового пояснення. Ефективно розвиває мислення і прийом *«запитай друга»*, коли учень сам вигадує запитання до однокласника. Діти прагнуть створити запитання не лише цікавим, а й змістовним, таким, що потребує аналізу. Вміння ставити запитання – одна з ознак сформованої навчальної рефлексії.

На завершення етапу доцільно застосовувати короткі практико орієнтовані завдання типу *«поміркуй і доведи»*, у яких дитина має висунути припущення, підтвердити його спостереженнями або логічними міркуваннями. Ці вправи моделюють елементарний процес наукового дослідження, про необхідність якого в початковій школі наголошує сучасна природнича наука. Крім того, учням можна запропонувати завдання *«схема – слово*

– *висновок»*, коли за зображенням або діаграмою вони формулюють коротке пояснення й висновок, що допомагає поєднати образне та логічне мислення.

Отже, на етапі контролю й корекції знань важливо не лише перевірити правильність відповідей, а й створити такі умови, у яких учні зможуть пояснювати, аналізувати, доводити та осмислювати вивчене. Це перетворює перевірку знань на інтелектуально насичений процес і стає основою формування рефлексивно-аналітичних умінь молодших школярів у процесі вивчення природничої освітньої галузі.

4. Вивчення нового матеріалу. Етап вивчення нового матеріалу стає точкою зростання рефлексивно-аналітичних умінь, адже він передбачає активне осмислення учнями змісту: інтеграцію нових знань у власний досвід, аналіз взаємозв'язків та встановлення причинно-наслідкових залежностей. Як підкреслює О. Ільченко, саме на етапі первинного сприймання нового змісту запускаються глибинні механізми мислення, які забезпечують формування основ наукової компетентності та цілісних природничих уявлень (Ільченко, 2020, с.65).

Даний етап розпочинається з формулювання теми уроку і мотивації до навчальної діяльності. Першим кроком учителя є організація короткої проблемної ситуації: демонстрація природного об'єкта, загадкове фото, коротке відео або несподіваний факт. Таке стимулювання викликає у дітей природне бажання зрозуміти, що відбувається, і формує потребу аналізувати. Запитання, що містить елемент когнітивної суперечності *(«Чому сніг блищить?»; «Що станеться з листком у воді?»*), активує мислення учнів і спонукає їх до висловлення припущень, що є основою рефлексивної діяльності.

На мотиваційному етапі доцільно використовувати предмети, явища або їх зображення, які викликають емоційний відгук і стимулюють активне спостереження. Наприклад: гілочка рослини, камінь, крапля води на склі, зміна кольору під впливом світла. Емоційний компонент допомагає учням зосередитися та включитися у навчання, оскільки молодші школярі мислять переважно через образи й чуттєві враження. Залучення природних об'єктів формує перші елементи аналізу та порівняння, спонукає дітей проговорювати, що вони бачать і що їм цікаво з'ясувати.

Учні мають можливість висловити свої перші думки, версії, гіпотези. Саме тут розпочинається розвиток рефлексивного мислення – дитина не просто відповідає, а висловлює, аргументує, спирається на власний досвід. На цьому етапі важливо не оцінювати припущення як правильні чи неправильні, щоб не знизити готовність до подальшого дослідження. О. Пометун наголошує на необхідності створення «простору безпечного висловлювання», у якому кожна дитина може вільно озвучувати власні, навіть наївні або нестандартні міркування, адже саме вони стають точкою входу в пізнавально-дослідницьку діяльність (Пометун, & Пироженко, 2004, с.39).

Формування рефлексивно-аналітичних умінь молодших школярів неможливе без спеціально організованих прийомів, які стимулюють осмислення, аналіз власних суджень та співвіднесення нового матеріалу з попереднім досвідом. Нижче наведено ключові прийоми, що найефективніше впливають на мотиваційну сферу етапу вивчення нового матеріалу уроку природничої освітньої галузі.

«Мозкові хвилі». Прийом полягає в тому, що діти по черзі висловлюють свої перші асоціації, здогадки або короткі міркування щодо об'єкта або явища, продемонстрованого вчителем. Це може бути фото природного процесу, загадковий звук, коротка анімація чи реальний природний об'єкт. Такий вид діяльності активізує мислення й увагу, адже учні одразу занурюються в процес аналізу, намагаються пояснити те, що бачать, опираючись на власний життєвий досвід. Важливо, що в межах цього прийому немає правильних і неправильних відповідей: учні вільно озвучують власні думки, що створює комфортне середовище для подальших рефлексивних дій. «Мозкові хвилі» сприяють розвитку вміння слухати однокласників, порівнювати висловлені думки, формувати власні версії й бачити різні підходи до пояснення одного й того самого явища.

«Що ми вже знаємо?». Цей прийом передбачає коротку вербальну рефлексію, під час якої учні пригадують те, що їм уже відомо з власного досвіду, попередніх уроків або спостережень у природі. Діти формулюють базові знання або уявлення, які вони пов'язують з темою заняття. Такий прийом не є звичайним повторенням – він виконує рефлексивну функцію: діти намагаються

співвіднести новий об'єкт із наявними знаннями, зробити елементарний аналіз і визначити, що саме їм потрібно чи цікаво дізнатися.

Г. Костюк наголошував, що актуалізація попереднього досвіду є ключовою умовою включення дитини в пізнавальну діяльність, адже «навчання має спиратися на раніше набуті знання й уявлення учня, бо саме завдяки цьому новий матеріал набуває особистісного смислу» (Костюк, 1999, с.112). Установлення зв'язку між відомим і новим, як зазначав учений, породжує внутрішню потребу у знанні та забезпечує осмисленість подальшої роботи

«Дивуюсь – думаю – досліджую» (адаптація за О. Пометун) (Пометун, & Пироженко, 2004). Цей прийом є однією з найефективніших форм організації рефлексивної діяльності. Він передбачає три послідовні фази, які допомагають учням структурувати свої почуття, думки й наміри: *«Дивуюсь»* – учні озвучують, що саме їх здивувало або зацікавило у продемонстрованому об'єкті чи явищі. Елемент здивування виступає каталізатором пізнавального інтересу та емоційним «якорем», який утримує увагу. *«Думаю»* – школярі формулюють свої припущення, перші гіпотези, міркування щодо причин або механізмів явища. Це включає початковий аналіз та усвідомлення власного процесу мислення. *«Досліджую»* – діти висловлюють, що їм хотілося б перевірити, з'ясувати або дослідити під час уроку. На цьому етапі формується готовність до активної навчальної діяльності та цілепокладання. У своїх працях О. Пометун підкреслює, що використання прийомів, заснованих на здивуванні, гіпотезуванні та дослідницьких намірах, є надзвичайно ефективним для природничої освіти, оскільки поєднує емоційний, логічний і пізнавально-дослідницький компоненти (Пометун, 2018).

Перелічені прийоми забезпечують не лише емоційну включеність школярів у роботу, а й створюють умови для активного рефлексивного мислення, розвитку умінь формулювати гіпотези, зіставлення власних знань із новою інформацією. Вони формують у молодших школярів здатність до аналізу, порівняння, самостійного пізнання та осмислення природних явищ, що є ключовими складовими рефлексивно-аналітичних умінь.

Таким чином, мотиваційний компонент даного етапу є не просто організаційною частиною уроку, а важливим стартовим механізмом для розвитку рефлексивно-аналітичних умінь молодших школярів.

Безпосереднє пояснення нового матеріалу має бути не лише інформативним, а й проблемно-діяльнісним. Учитель пропонує дітям спостерігати за явищем, слухати факти, ставити запитання й висувати припущення. Наприклад, під час вивчення теми про випаровування педагог може продемонструвати простий дослід і попросити учнів передбачити, що відбуватиметься далі. Такий підхід узгоджується з поглядами С. Тарнавської, яка підкреслює необхідність постійної активізації мисленнєвого пошуку під час засвоєння природничих понять: учні повинні не просто сприймати пояснення, а мислити разом із учителем, робити припущення і шукати пояснення (Гільберг, Тарнавська, & Іванова, 2020, с.82-90).

Під час демонстрацій, дослідів і практичних робіт створюється найбільш сприятливий простір для розвитку рефлексії. Діти не просто спостерігають за перебігом явища – вони порівнюють результати, висувають припущення, уточнюють висновки. Коли учень у процесі досліду пояснює, чому вода у відкритій склянці зменшилася, він фактично формулює причинно-наслідкові зв'язки – те, що, за Л. Ляхоцькою, становить основу наукового мислення молодших школярів (Ляхоцька, 2014, с.49). Важливо, щоб учитель постійно стимулював такі міркування відкритими запитаннями: *«Чому так може бути?», «Що підтверджує твою думку?», «Що буде, якщо змінити умову?»* – адже саме вони спонукають дитину до глибшого аналізу та усвідомленого пізнання.

Робота методичного апарату підручника на етапі первинного закріплення нового матеріалу має значний рефлексивний потенціал. Учитель не обмежується простим читанням тексту, а цілеспрямовано формує в учнів уміння виділяти головне, знаходити ключові ознаки, зіставляти інформацію з результатами досліду чи власними спостереженнями. Такий підхід, за рекомендаціями Т. Гільберг, передбачає перехід від репродуктивного читання до осмисленого тлумачення змісту: учням важливо ставити запитання на кшталт *«Що з цього ми спостерігали під час*

досліду?» або *«Які відомості з тексту допомагають пояснити побачене?».* Завдяки цьому навчальний матеріал інтегрується у власний досвід дитини, перетворюючись на усвідомлене знання, яке зберігається і використовується надалі (Гільберг, 2019, с.112-114).

Під час опрацювання нового матеріалу доцільно вводити короткі рефлексивні зупинки, які допомагають учням осмислити побачене: *«Що здивувало?», «Що було складним?», «Що я тепер розумію краще?»*. Важливою складовою цього етапу є підтримка індивідуальних шляхів пізнання. Деякі діти з легкістю роблять висновки, іншим потрібні підказки або додаткові візуальні схеми. Учитель створює умови, у яких кожна дитина має змогу виразити власне розуміння: через малюнок, коротку фразу, жестове моделювання або міні-опис.

Отже, етап вивчення нового матеріалу на уроках «Я досліджую світ» (домінування природничої освітньої галузі) містить значні можливості для розвитку рефлексивно-аналітичних умінь. Спостереження, моделювання, постановка запитань, практичні досліди, порівняння та первинне осмислення матеріалу через пояснення сприяють формуванню в учнів здатності мислити науково, аналізувати інформацію та робити логічні висновки. Така робота не лише поглиблює знання, а й формує внутрішню пізнавальну активність.

5. Закріплення вивченого матеріалу, вироблення практичних навиків і вмінь. Етап закріплення вивченого матеріалу та вироблення практичних навичок і вмінь є ключовим для глибокого засвоєння знань учнями молодшого шкільного віку. Саме тут відбувається перехід від первинного розуміння до осмисленого застосування, що особливо важливо стосовно природничої освітньої галузі, де знання мають практичний, дослідницький і життєвий характер.

На етапі закріплення матеріалу вчитель має створити умови, за яких дитина не просто повторює чи відтворює знання, а вчиться усвідомлювати хід власних міркувань, порівнювати, аналізувати й робити висновки. Саме тому особливого значення набувають такі прийоми, які дозволяють учням активно застосувати вивчене та відрефлексувати, як і чому вони дійшли до певного результату. Одним із найбільш ефективних є робота з

методичним апаратом підручника, що дає змогу дітям повертатися до змісту, зв'язувати нові знання з попередніми, знаходити підтвердження своїх припущень у текстах, таблицях чи малюнках. Коли учень самостійно пояснює, чому він обрав саме таку відповідь або як він зрозумів завдання, – це вже рефлексивна дія, спрямована на усвідомлення власного способу мислення.

Далі педагог переходить до системи вправ на закріплення. Це можуть бути як усні завдання, так і практичні дії: класифікація, встановлення логічних пар, визначення ознак об'єктів, добір прикладів. Часто ефективними є вправи на порівняння чи пояснення явищ, міні-групові завдання або парна робота, що допомагають дітям взаємодіяти і вчитися аргументувати свої думки. Обговорюючи спосіб розв'язання завдання з однокласником, діти вчаться слухати й чути іншу точку зору, порівнювати свої міркування з міркуваннями інших. Це сприяє розвитку соціальної рефлексії – уміння бачити різні підходи до однієї проблеми, аналізувати власні дії через призму взаємодії. Важливо, щоб вправи були різнорівневими – це забезпечує можливість кожному учневі діяти у своїй зоні найближчого розвитку.

Під час етапу закріплення вивченого вагоме місце займає робота в робочих зошитах. Учні виконують завдання на впізнавання ознак, доповнення схем, складання коротких висновків, малювання спостережень тощо. Такі види діяльності сприяють не лише розвитку природничої компетентності, а й формуванню акуратності, самостійності, вміння працювати покроково та аналізувати власні результати. Коли дитина перечитує свою відповідь, виправляє помилку або доповнює малюнок, вона здійснює рефлексивну дію – *оцінює власний продукт та його відповідність завданню*.

Сучасний урок передбачає також використання різноманітних інтерактивних завдань. Це можуть бути цифрові вправи, міні-тести, віртуальні моделі, завдання на перетягування чи вибір, створені у Wordwall, LearningApps, Classtime або на інтерактивній дошці (Литвинова, 2021). Інтерактивність підсилює мотивацію учнів, робить закріплення динамічним та емоційно залученим. Особливо ефективними є вправи, що дозволяють дітям одразу бачити результат, порівнювати відповіді, виправляти помилки – такий формат сприяє розвитку

рефлексивного мислення, оскільки дитина миттєво аналізує: що зроблено правильно, де виникла складність, чому результат змінився після корекції. Рефлексивні уміння формуються і під час коротких обговорень на кшталт: *«Що було найскладнішим?», «Як ти зрозумів, що це правильна відповідь?», «Що б ти зробив інакше?»*. Такі запитання спонукають учнів осмислювати власні навчальні дії, а не просто виконувати завдання за зразком.

Загалом етап уроку, спрямований на закріплення знань є важливим для того, щоб учні не лише відтворили знання, а й навчились використовувати їх у практичних ситуаціях, робити висновки, застосовувати у житті. Через різноманітність методів – роботу з підручником, зошитом, вправами, інтерактивними ресурсами – формується цілісне й глибоке розуміння природничих явищ, а учні розвивають самостійність, пізнавальну активність і впевненість у власних силах.

Хорошим засобом поглиблення розуміння вивченого є виконання різноманітних вправ на порівняння, класифікацію чи встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Такі завдання можна подавати як у зошиті, так і у вигляді інтерактивних вправ. Наприклад, коли учні визначають, чому одна рослина росте швидше за іншу або чому певні явища виникають у природі в певній послідовності, вони не лише повторюють матеріал, а й аналізують власний шлях міркування. Діти поступово вчаться усвідомлювати: *«Що я знаю? Як я це з'ясував? Чи можу я це пояснити іншому?»*.

Корисним є й прийом коротких *міні-завдань*, що пропонують учням обрати правильний варіант, а потім обов'язково обґрунтувати свій вибір. Учитель стимулює учнів формулювати відповіді не односкладово, а розгорнуто, пояснюючи власні дії. Такий спосіб роботи розвиває не лише логічне мислення, а й навичку вербальної рефлексії – діти поступово вчаться трансформувати внутрішній хід міркування у словесне пояснення.

На даному етапі уроку доцільно використовувати наступні рефлексивні вправи:

✓ *Вправа «Мозаїка знань».* Ця вправа сприяє розвитку вмінь аналізувати інформацію та робити висновки. Учні отримують картки з різними фрагментами інформації, що стосуються

теми уроку (наприклад, про природні ресурси, екосистеми чи зміну пір року). Завдання полягає в тому, щоб учні за допомогою цих карток створили цілісну картину, пояснивши зв'язки між різними процесами та явищами. Після виконання вправи вчитель проводить обговорення, що дозволяє учням рефлексувати над тим, як і чому ці знання взаємопов'язані, що допомагає формувати аналітичне мислення.

✓ *Вправа «Таблиця порівняння»* – учням пропонується порівняти два або більше природних явищ чи об'єктів (наприклад, різні види тварин, рослин або природні зони, кліматичні пояси). Вони заповнюють таблицю, зазначаючи подібності та відмінності між ними. Це сприяє розвитку аналітичного мислення, оскільки діти повинні оцінити кожен елемент і зробити висновки про закономірності в природі.

✓ *Вправа «Моделювання природного процесу»* – учням пропонується створити просту модель природного процесу (наприклад, кругообіг води в природі або процес фотосинтезу чи виверження вулкану) за допомогою підручних матеріалів або малюнків. Після того, як модель буде створена, учні повинні пояснити, як цей процес працює і які етапи він включає. Це дозволяє дітям не тільки проаналізувати інформацію, а й візуалізувати її, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу.

✓ *Вправа «Діаграма причинно-наслідкових зв'язків»* – учням пропонується побудувати діаграму, що відображає причини і наслідки певного природного явища, наприклад, чому змінюється температура повітря або як забруднення води впливає на живі організми. Вони повинні проаналізувати взаємозв'язок між різними елементами та сформулювати свої висновки, що сприяє розвитку аналітичних і рефлексивних умінь.

Таким чином, етап закріплення вивченого матеріалу стає не лише вправлянням у відтворенні матеріалу, а й важливим простором для формування рефлексивних умінь. Завдяки продуманим педагогічним прийомам учні вчаться не просто робити правильно, а усвідомлювати, чому саме цей спосіб дії є правильним, як вони мислили та як можуть удосконалити власні навчальні стратегії.

6. Підсумок уроку. Етап підсумку уроку є завершальним, але надзвичайно важливим етапом навчального процесу,

оскільки саме тут відбувається узагальнення пройденого матеріалу, осмислення навчальної діяльності та формування відчуття завершеності. Для молодших школярів цей етап має особливе значення: він допомагає «поставити крапку» у навчальній ситуації, упорядкувати враження, закріпити ключові ідеї та відчути власний успіх. Підсумок уроку створює не лише емоційний, а й когнітивний місток до наступного заняття.

Зазвичай підсумковий етап починається з короткої фронтальної або групової бесіди, у ході якої діти пригадують найважливіші явища, факти або висновки, з якими працювали на уроці. Учитель скеровує їх увагу запитаннями на кшталт: *«Що нового ви сьогодні дізналися?», «Що вас здивувало?», «Що виявилося найцікавішим?»*. Такі розмови не лише фіксують основний зміст уроку, а й формують у дітей уміння виділяти головне, узагальнювати та вербалізувати навчальні результати. Поступово учні вчаться не просто відтворювати факти, а оцінювати їх значення: *«Це важливо, бо…», «Тепер я розумію, чому…»*.

Наступним важливим компонентом є оцінювання. Воно має бути не формальним, а формувальним – доброзичливим, зрозумілим і спрямованим на підтримку внутрішньої мотивації. Педагог може відзначати старанність, відповідальність, уміння працювати в команді, наполегливість у складних завданнях. У початкових класах цінним є використання символічних форм оцінювання: *«сонечка успіху», «сходинки результатів», «зелені та жовті картки»*. Такі інструменти роблять зворотний зв'язок прозорим і доступним, допомагають дитині побачити не лише результат, а й шлях до нього. Важливо, що оцінювання включає й усвідомлення учнями власних досягнень, а не тільки позитивне підкріплення з боку вчителя.

Завершальним акцентом є рефлексія – короткий аналіз учнями своєї роботи, труднощів і успіхів. Різні форми рефлексії дозволяють дітям помічати, що саме їм вдалося, що було складним і чому, а також яким чином вони можуть покращити свої навички. Це можуть бути вербальні міні-висловлювання *(«Сьогодні я зрозумів, що…», «Мені було легко, коли…»*), невербальні прийоми (*«смайлик настрою», «долонька вражень», «термометр знань»*), або короткі письмові нотатки в зошиті. Рефлексія надає учневі відчуття власного прогресу, формує

відповідальність за навчання та допомагає зробити наступний крок у пізнанні більш усвідомленим.

Етап пояснення та призначення домашнього завдання є завершальним структурним компонентом уроку, який виконує не лише технічну, а й важливу навчально-виховну функцію. Саме на цьому етапі відбувається «продовження» уроку за межами класу, тому завдання має бути чітким, посильним, зрозумілим і мотивувальним для дітей молодшого шкільного віку. Особливо важливо, щоб домашнє завдання сприяло **формуванню рефлексивних умінь.** Учитель може запропонувати дітям коротко оцінити свою готовність: *«Як ви думаєте, що буде найцікавішим у завданні?», «Що може бути складним? Як ми можемо це подолати?».* Такі прийоми допомагають учням передбачати можливі труднощі, планувати свою діяльність і стабілізувати внутрішню мотивацію.

Підсумок уроку – це не просто адміністративне завершення навчальної діяльності, а важливий структурний етап уроку, який сприяє розвитку логічного мислення, уміння оцінювати власні досягнення, рефлексувати та ставити нові пізнавальні цілі. Він забезпечує завершеність навчального циклу, підсилює емоційно-пізнавальний зв'язок із матеріалом та формує у дітей позитивний досвід навчальної праці.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що кожен етап уроку природничої освітньої галузі має потенціал для розвитку рефлексивно-аналітичних умінь: від мотивації й висування припущень до аналізу результатів експериментів і підбиття підсумків. Формування рефлексії не є епізодичною дією, а виступає наскрізним процесом, що забезпечує глибоке, усвідомлене й довготривале засвоєння природничих знань. Уміння мислити й розуміти власне мислення формується поступово, але саме системне включення рефлексивних прийомів на кожному етапі забезпечує становлення наукового стилю мислення дитини.

4. Рефлексивно-аналітична діяльність як ґрунтоутворююча складова змісту природничої освітньої галузі

Рефлексивно-аналітична діяльність посідає важливе місце і у структурі змісту природничої освітньої галузі, оскільки забезпечує усвідомлене засвоєння знань, формування причинно-

наслідкових зв’язків і розвиток уміння аналізувати результати власної пізнавальної діяльності. У процесі вивчення природничого матеріалу молодші школярі навчаються не лише спостерігати та досліджувати явища навколишнього світу, а й осмислювати способи здобуття знань, оцінювати їх достовірність і практичну значущість. Саме тому рефлексивно-аналітична діяльність виступає ґрунтоутворюючою складовою змісту природничої освітньої галузі, інтегруючи пізнавальний, діяльнісний і ціннісно-смисловий компоненти навчання. Це особливо важливо з огляду на те, що сама сутність природничої освітньої галузі передбачає не лише засвоєння фактів, а й розуміння способів їх здобуття та пояснення.

У цьому контексті природничо-наукове знання представляє собою комплекс фактів, теорій і наукових методів, спрямованих на отримання нових фактів, конструювання пояснювальних моделей, формулювання гіпотез та їх перевірку у відповідності до об'єктів і явищ. Процес розв'язання навчальних завдань передбачає розвиток здатності дитини самостійно шукати та, наскільки можливо, знаходити відповіді на поставлені нею або іншими людьми питання про природу. Це означає, що від дитини не вимагається знання абсолютної кількості конкретних фактів, явищ і теорій (тобто вміння відтворювати їх із пам'яті та точно висловлювати словесно), але передбачається, що вона може розумно підходити до будь-якого питання про оточуюче середовище, вміє знаходити відповідь у відповідних джерелах, планувати та проводити самостійні спостереження, отримувати нові знання, формулювати власні припущення та перевіряти їх експериментально. У вітчизняній педагогіці підкреслюється, що впровадження інтегрованого, діяльнісного та дослідницького підходів в зміст курсу «Я досліджую світ» створює потужні можливості для формування в учнів знань про об’єкти, процеси й явища природи, розвитку вмінь аналізувати, досліджувати, класифікувати та систематизувати навчальний матеріал, а також для становлення дослідницьких і практико орієнтованих умінь молодших школярів (Старікова, 2024, с.37).

Згідно з Концепцією Нової української школи, навчання учнів здійснюється через активне залучення їх до самостійної діяльності, що включає розвиток рефлексії, в тому числі при

вивченні природничої освітньої галузі. Дана концепція підкреслює важливість рефлексії для розвитку критичного мислення, здатності до самостійного оцінювання процесу навчання та його результатів. Основними принципами рефлексії в НУШ є:

1. Рефлексія через питання та обговорення. Учням пропонується активно залучатися до обговорення навчальних ситуацій, робити висновки і задавати питання, які допомагають усвідомити важливість здобутих знань. Під час вивчення природничої освітньої галузі це можуть бути питання, що сприяють осмисленню природних явищ, їх причин та наслідків. Наприклад, після виконання практичної роботи на визначення властивостей ґрунту, учні можуть обговорити, чому саме так відбулося, що вони дізналися, і як ці знання можна застосувати в реальному житті.

2. Рефлексія через самостійне оцінювання. Учнів заохочують до самооцінки своїх досягнень, що дає можливість оцінити, що вони засвоїли, що потрібно покращити, і як вони можуть удосконалити свою роботу. Вчителі стимулюють учнів до аналізу власних результатів і помилок, а також до пошуку шляхів для їх виправлення. Наприклад, після проведення фенологічного спостереження по вирощенню квасолі, учні можуть оцінити свою участь в роботі, що в них вийшло добре, а де є місце для покращення.

3. Рефлексія через інтерпретацію результатів. Важливо, щоб учні вміли інтерпретувати свої результати, робити висновки, знаходити взаємозв'язки між різними явищами природи. Наприклад, у процесі вивчення екосистем учням пропонується не тільки вивчити факти, але й розуміти їх значення та взаємодію, аналізувати, як зміни в одному елементі системи впливають на інші.

4. Рефлексія через проектну діяльність. В рамках НУШ велика увага приділяється проектній діяльності, де учні повинні обирати, досліджувати та представляти різні екологічні чи природничі проблеми. Проекти вимагають від учнів не тільки дослідження, а й рефлексії над отриманими результатами, аналізу їх значення для практичного застосування в повсякденному житті (Головань, 2020).

5. Рефлексія як частина зворотного зв'язку. Вчителі НУШ активно використовують зворотний зв'язок, який допомагає учням зрозуміти, як їхня діяльність і розуміння матеріалу відповідають поставленим цілям. Це може бути як коментар до виконаних завдань, так і групова рефлексія після виконання

проектів чи експериментів, де учні обговорюють свої досягнення та визначають подальші кроки для удосконалення своїх умінь.

Загалом, Концепція Нової української школи підкреслює важливість активної рефлексії для розвитку самостійності учнів, їх здатності до критичного аналізу, а також уміння адаптуватися до нових умов навчання. У процесі вивчення природничої освітньої галузі це допомагає учням не лише засвоювати факти, а й активно взаємодіяти з природними явищами, осмислюючи їх через рефлексію та аналіз.

Побудова самого змісту навчання природничої освітньої галузі уже стала важливим чинником у розвитку рефлексивно-аналітичних умінь молодших школярів. Нижче подано кілька ключових аспектів, які сприяють цьому процесу (Гільберг, 2019):

1. Використання проблемно-орієнтованих завдань. У побудові навчальної програми інтегровано систему проблемно-орієнтованих завдань, що спонукають школярів не лише до спостереження, а й до активного аналізу природних явищ, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, висунення власних пояснень і пошуку рішень щодо реальних життєвих ситуацій. Завдяки цьому діти вчаться аргументувати свою думку, порівнювати отримані результати, здійснювати самооцінку правильності виконання завдань і рефлексувати щодо власної пізнавальної діяльності, що суттєво зміцнює їхні аналітичні та дослідницькі компетентності.

2. Розвиток наукового мислення. Для формування рефлексивно-аналітичних умінь важливо активно розвивати наукове мислення учнів. Це охоплює навчання умінь спостерігати, порівнювати, класифікувати, робити висновки та формулювати припущення на основі об'єктивних даних. Як підкреслює Т. Гільберг, наукове мислення формується тоді, коли дитина має можливість працювати з реальними об'єктами та явищами, досліджувати їх властивості, аналізувати отримані результати та співвідносити їх із власними попередніми уявленнями (Гільберг, 2019, с.14). Саме тому у змісті навчання значну увагу приділено організації спостережень, виконанню елементарних дослідів, роботі з даними, що дозволяє школярам не лише засвоювати новий матеріал, а й поступово оволодівати аналітичними та рефлексивними діями, необхідними для повноцінного наукового пізнання.

3. Залучення до активного вивчення. Зміст природничої освітньої галузі вже побудований таким чином, що значну роль відіграють інтерактивні методи – дослідження, спостереження, практичні експерименти та робота з реальними об'єктами. Такий підхід забезпечує перехід від пасивного засвоєння матеріалу до його активного пізнання, коли дитина не просто читає про певне явище, а самостійно вивчає його властивості, моделює ситуації, робить припущення та перевіряє їх на практиці. Як зазначає С. Тарнавська, інтерактивні форми роботи в курсі «Я досліджую світ» створюють умови для розвитку логічних операцій мислення – аналізу, порівняння, узагальнення – оскільки саме під час практичних досліджень учні вчаться пояснювати результати спостережень і робити обґрунтовані висновки (Тарнавська, 2017, с.34). Аналогічно І. Федоренко підкреслює, що включення елементарних експериментів у навчальний процес сприяє формуванню причинно-наслідкового мислення, адже дитина отримує можливість простежити взаємозв'язки між діями та їх наслідками на конкретних природних прикладах (Федоренко, 2021, с.24). Сучасні тенденції викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» також демонструють, що практико орієнтовані та дослідницькі методи є ефективним інструментом для формування в учнів пізнавальної активності, уміння ставити запитання, висувати гіпотези та здійснювати рефлексію щодо отриманих результатів.

4. Розвиток аналітичних навичок та висновків. У сучасних програмах цей компонент реалізується через систематичну роботу з даними: учні вчаться впорядковувати результати спостережень, порівнювати отримані показники, оцінювати їх достовірність і співвідносити з попередніми знаннями. Обговорення результатів досліджень у класі, підготовка коротких письмових звітів, участь у мініпрезентаціях або групових узагальненнях сприяють тому, що діти поступово опановують способи критичного аналізу інформації та вчаться аргументовано формулювати висновки на основі зібраних фактів. Як зазначає О. Савченко, аналітичні дії є ядром інтелектуального розвитку молодших школярів, оскільки вони забезпечують усвідомлення учнем власних пізнавальних кроків і дозволяють перетворювати інформацію з емпіричних спостережень на осмислені узагальнення (Савченко, 2019а, с.57).

5. Розвиток навичок саморефлексії. У сучасному освітньому процесі створюються умови, за яких учні мають можливість аналізувати перебіг навчального досліду, обговорювати свої спостереження та оцінювати правильність обраних рішень. Застосування рефлексивних пауз, щоденників спостережень, взаємообговорення результатів у групах або коротких індивідуальних мінікоментарів сприяє тому, що діти поступово вчаться усвідомлювати власні пізнавальні кроки, визначати причини успіхів і труднощів та формувати конструктивні способи їх подолання. Як підкреслює С. Крамаренко, рефлексивні дії підсилюють здатність молодших школярів до саморегуляції та осмисленого планування подальших навчальних дій, адже саме під час аналізу власних результатів формується відповідальне й усвідомлене ставлення до навчання (Крамаренко, 2020, с.89).

6. Використання мультимедійних ресурсів. Використання мультимедійних ресурсів стало важливою складовою модернізації природничої освіти молодших школярів. Інтерактивні відео, цифрові моделі, анімації, віртуальні лабораторії та симуляції забезпечують більш глибоке та чуттєво збагачене сприйняття природних явищ (Литвинова, 2021). Завдяки візуалізації процесів, які у звичайних умовах складно відтворити або побачити, учні отримують можливість краще зрозуміти закономірності у природі, порівнювати моделі та простежувати зміни у динаміці явищ. Т. Гільберг наголошує, що мультимедійні інструменти в процесі вивчення курсу «Я досліджую світ» розширюють пізнавальний досвід дитини та сприяють переходу від конкретних спостережень до узагальнених уявлень про природні процеси (Гільберг, 2019, с.62). Водночас їх застосування створює додаткові можливості для розвитку рефлексії. Після взаємодії з мультимедійними моделями учні мають змогу обговорювати побачене, порівнювати власні очікування з результатами симуляції, аналізувати причини виявлених явищ та усвідомлювати, як отримана інформація змінює їхнє уявлення про світ. У такому форматі мультимедіа не лише роблять навчання захоплюючим, а й виконують рефлексивно-формуючу функцію: спонукають школярів зосереджуватися на власному способі мислення, оцінювати правильність прийнятих рішень, розмірковувати над помилками та усвідомлювати, що саме сприяло чи перешкоджало розумінню

матеріалу. Це дозволяє встановити зв'язок між цифровим досвідом та власними пізнавальними діями, що значно підсилює розвиток рефлексивних умінь у молодшому шкільному віці.

Отже природнича освітня галузь має широкі можливості щодо формування рефлексивно-аналітичних умінь молодших школярів як по лінії змісту так і по лінії методичного інструментарію.

Висновки

Проблема формування рефлексивно-аналітичних умінь молодших школярів у процесі вивчення природничої освітньої галузі є багатовимірною, міждисциплінарною та надзвичайно актуальною в умовах модернізації сучасної початкової освіти. Реформування початкової школи в руслі Концепції Нової української школи зумовлює зміну акцентів: від переважно знаннєвої парадигми до особистісно-орієнтованої та компетентнісної, у межах яких ключового значення набуває розвиток здатності учня усвідомлювати, аналізувати й оцінювати власну навчальну діяльність. У цьому контексті природнича освітня галузь виступає одним із провідних засобів формування наукового типу мислення, критичного ставлення до інформації та рефлексивного ставлення до власного пізнання.

Рефлексивно-аналітичні уміння молодших школярів постають як інтегрований комплекс здатностей, до якого входять: уміння усвідомлювати навчальну мету й умови діяльності; аналізувати власні дії та їх результати; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; оцінювати правильність обраних способів дії; коригувати подальші кроки відповідно до досягнутого результату; здійснювати самооцінку та саморегуляцію. Рефлексивно-аналітичні уміння є структурним ядром «уміння вчитися» як ключової компетентності, оскільки забезпечують перехід від зовнішньо керованого навчання до внутрішньо регульованої пізнавальної діяльності.

Особливої ваги набуває констатація того, що молодший шкільний вік є сензитивним періодом для становлення рефлексивно-аналітичних умінь. Саме на цьому етапі відбувається інтенсивний розвиток самосвідомості, внутрішнього плану дій, здатності до аналізу власних вчинків і переживань. Рефлексія в цьому віці формується як психічний механізм, що опосередковує

навчальну діяльність та визначає характер ставлення дитини до себе як до суб'єкта пізнання.

Методологічну основу формування рефлексивно-аналітичних умінь учнів у процесі вивчення природничої освітньої галузі становить поєднання особистісно-діяльнісного, компетентнісного, дослідницького (інквіарі-орієнтованого) та ціннісного підходів. Формування рефлексивно-аналітичних умінь є не «додатковим компонентом» уроку «Я досліджую світ» (природнича освітня галузь), а його внутрішньою логікою. Кожен етап навчальної діяльності – мотивація і цілепокладання, виконання навчальних дій, моніторинг і контроль, оцінювання та самооцінювання, підбиття підсумків – має виразний рефлексивний потенціал. Узагальнення змістових і процесуальних характеристик природничої освітньої галузі (у тому числі в межах інтегрованого курсу «Я досліджую світ») показує, що саме ця галузь має унікальні можливості для розвитку рефлексивно-аналітичних умінь. Робота з реальними об'єктами природи, проведення спостережень і дослідів, аналіз змін у живій і неживій природі, моделювання природних процесів, використання фенологічних щоденників, дослідницьких зошитів, мультимедійних моделей і віртуальних лабораторій створюють сприятливе середовище для формування в учнів здатності не лише засвоювати знання, а й усвідомлювати способи їх здобуття, критично оцінювати результати й прогнозувати наслідки явищ.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що формування рефлексивно-аналітичних умінь молодших школярів у процесі вивчення природничої освітньої галузі постає як об'єктивна необхідність, зумовлена сучасними соціальними й освітніми запитами. Воно цілком узгоджується з вимогами Концепції Нової української школи, яка орієнтує педагога на виховання автономного, відповідального, здатного до критичного мислення здобувача освіти, що усвідомлено ставиться до власної навчальної діяльності та її результатів. Психологічно цей процес є виправданим, оскільки спирається на сензитивний характер молодшого шкільного віку до розвитку рефлексії, самосвідомості та внутрішнього плану дій: саме в цей період дитина поступово переходить від безпосередньої, ситуативної поведінки до здатності аналізувати власні вчинки, міркування та переживання. Разом із

тим формування рефлексивно-аналітичних умінь є цілком реалістичною й перспективною дидактичною метою, адже зміст, методи та форми природничої освіти (спостереження, досліди, моделювання, робота з даними, проектна діяльність) містять значний потенціал для організації дослідницької, проблемно-пошукової та рефлексивної активності учнів.

Отже, формування рефлексивно-аналітичних умінь у процесі вивчення природничої освітньої галузі виступає не просто одним із напрямів удосконалення початкової освіти, а **ключовою умовою становлення наукового стилю мислення, пізнавальної самостійності та суб'єктності молодшого школяра.**

Подальші наукові розвідки у цьому напрямі доцільно спрямувати на уточнення педагогічних умов, що забезпечують ефективний розвиток рефлексивно-аналітичних умінь молодших школярів в процесі вивчення природничої освітньої галузі. Окремого вивчення потребує потенціал цифрового навчального середовища: мультимедійних симуляцій, інтерактивних платформ, віртуальних лабораторій, які не лише розширюють можливості вивчення природних явищ, а й створюють нові умови для рефлексивної діяльності учнів, сприяючи формуванню критичного мислення та усвідомленого ставлення до процесу навчання.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бібік, Н. М. (2020). Компетентнісний потенціал природничої освітньої галузі в початковій школі. *Початкова освіта*, (4), 10–15.
2. Гільберг, Т. Г. (2019). *Природнича освіта молодших школярів: зміст, методи, засоби*. Світоч.
3. Гільберг, Т. В., Тарнавська, С. М., & Іванова, О. В. (2020). *Методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ»*. Освіта.
4. Головань, М. С. (2020). *Методика формування дослідницьких умінь молодших школярів у природничій галузі*. Освіта України.
5. Дробот, О. В., & Карпенко, А. А. (2020). Динаміка розвитку рефлексії у дітей молодшого шкільного віку. *Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень*, 166–170.

6. Желанова, В. В. (2022). Рефлексивні аспекти уміння вчитися як ключової здатності молодшого школяра. *Уміння вчитися як ключова здатність здобувачів початкової освіти в реаліях воєнного стану* (с. 34–42). КУБГ. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/43603/

7. Ільченко, О. Р. (2020). *Методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ»*. Генеза.

8. Костюк, Г. С. (1999). *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. Либідь.

9. Крамаренко, С. І. (2020). Рефлексивні вміння молодших школярів у контексті сучасної початкової освіти. *Початкова школа*, (6), 87–90.

10. Легін, В. Б. (2018). Рефлексивні вміння у навчальній діяльності молодших школярів. *Молодий вчений*, 10(1), 73–77.

11. Литвинова, С. Г. (2021). Цифрове освітнє середовище та можливості для початкової школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 84(4), 15–28.

12. Ляхоцька, Л. П. (2019). Спостереження як метод формування природничої компетентності учнів. *Початкова освіта*, (7), 18–21.

13. Ляхоцька, Л. В. (2014). *Формування причинно-наслідкових зв'язків у молодших школярів у процесі вивчення природознавства*. Педагогічна думка.

14. Міністерство освіти і науки України. (2016). *Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи*. https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf

15. Пеньковська, Н. (2017). Рефлексія як об'єкт психологічного аналізу. *Психологія і суспільство*, (2), 66–73. https://pis.wunu.edu.ua/index.php/uapis/article/view/12

16. Пометун, О. І. (2018). Рефлексія в освітньому процесі молодших школярів. *Початкова школа*, (6), 8–12.

17. Пометун, О. І., & Пироженко, Л. В. (2004). *Сучасний урок: інтерактивні технології навчання*. А.С.К.

18. Савченко, О. Я. (2019а). *Організація дослідницької діяльності учнів початкової школи*. Педагогічна думка.

19. Савченко, О. Я. (2019b). *Якість початкової освіти: теоретичний та практичний аспекти*. Педагогічна думка.

20. Старікова, Л. П. (2024). Сучасні тенденції викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі. У *Наука та освіта в дослідженнях молодих учених* (с. 36–37). Харків.

21. Сухомлинський, В. О. (1977). *Серце віддаю дітям*. Радянська школа.

22. Тарнавська, С. В. (2017). Розвиток логічного мислення молодших школярів на уроках «Я досліджую світ». *Початкова освіта*, (10), 32–36.

23. Турчин, Т. (2007). Розвиток особистісної рефлексії учнів у контексті особистісно орієнтованого навчання. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, (6), 91–101.

24. Ушинський, К. Д. (1983). *Вибрані педагогічні твори* (Т. 1). Радянська школа.

25. Український, Я. І., & Штокало, М. Я. (1999). Рефлексія як засіб саморозвитку особистості. *Вісник Київського університету імені Тараса Шевченка*, (7), 24–27.

26. Федоренко, І. П. (2021). Формування причинно-наслідкового мислення в учнів молодшого шкільного віку. *Початкова школа*, (4), 22–26.

27. Микитенко, О. П., & Ковальчук, Л. В. (Упоряд.). (2012). *Філософія: словник-довідник*. ЖДТУ.https://learn.ztu.edu.ua/pluginfile.php/218525/mod_resource/content/1/філософія%20словник.pdf

28. Ядчишина, Д. С. (2021). Особистісно-діяльнісний підхід як основа організації освітнього процесу у початковій школі. *Освіта і наука*, (1), 97–103.

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК

Наукове видання

Романюк Світлана Захарівна, **Федірчик** Тетяна Дмитрівна,
Іванчук Марія Георгіївна, **Прокоп** Інна Степанівна,
Бигар Ганна Павлівна, **Мафтин** Лариса Василівна,
Гордійчук Оксана Євгенівна, **Піц** Ірина Іванівна,
Предик Аліна Анатоліївна, **Шевчук** Кристина Дмитрівна,
Богданюк Антоніна Миколаївна, **Шестобуз** Ольга Сергіївна,
Істинюк Ірина Дмитрівна, **Шульга** Альона Валеріївна,
Нікула Наталя Вікторівна, **Костащук** Оксана Іванівна,
Дідух Віталія Віталіївна, **Величко** Ольга Іванівна

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Колективна монографія

Комп'ютерний набір ***О.С. Шестобуз***

Літературна редакторка ***Чекановська Ю.Ю.***

Технічна редакторка
та дизайнерка обкладинки ***Кудрінська О.М.***

Підписано до друку 30.04.2026. Формат 60 х 84/16.
Електронне видання.
Ум. друк. арк. 10,1. Обл.-вид. арк. 10,8. Зам. 1003.
Видавництво та друкарня Чернівецького національного університету
58002, м. Чернівці, вул. Коцюбинського, 2
e-mail: ruta@chnu.edu.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи *ДК № 891 від 08.04.2002 р.*



ISBN 978-617-8703-76-9